

ОО «Педагогическое общество» г. Арзамаса
Психолого-педагогический факультет Арзамасского филиала
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского»

*Психолого-педагогические проблемы
профессионального самоопределения студентов
в сфере социально-гуманитарного
образования*

Материалы Международной научно-практической
конференции

24-25 мая 2013 г.

Арзамас - Москва
2013

УДК 378
ББК 74.480
П86

Редакторы:

доктор педагогических наук, профессор
Щелина Тамара Тимофеевна,
кандидат психологических наук, доцент
Воронина Надежда Александровна

П86 **Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования** [Текст]: Сборник материалов Международной научно-практической конференции (24-25 мая 2013г.) / Под ред. Т.Т.Щелиной, Н.А.Ворониной. – М.:БУКИ ВЕДИ, 2013. – 320 с.

ISBN 978-5-4253-0639-5

В сборнике представлены статьи научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов вузов и научно-исследовательских учреждений, практических психологов, педагогов образовательных и специальных (коррекционных) учреждений регионов России, стран ближнего и дальнего зарубежья. Статьи опубликованы по итогам работы Международной научно-практической конференции и раскрывают теоретические и практические аспекты современных проблем профессионального самоопределения студентов, осваивающих социономические (помогающие) и педагогические профессии.

В ряде статей представлены материалы *исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.*

УДК 378
ББК 74.480



© ООО «Педагогическое общество»
© ИД ООО «Ваш полиграфический партнер»

Содержание

Секция 1. ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	9
<i>Акутина С.П. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....</i>	<i>9</i>
<i>Беганцова И.С., Маркеева М.В., Акутина С.П. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ИХ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПРОФЕССИИ....</i>	<i>18</i>
<i>Биктагирова Г.Ф. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЯХ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КУРСЕ «СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА».....</i>	<i>21</i>
<i>Будько Т.С. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ.....</i>	<i>25</i>
<i>Винокурова Н.В. СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД.....</i>	<i>29</i>
<i>Востокова Ю.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....</i>	<i>32</i>
<i>Ганичева И. А. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....</i>	<i>37</i>
<i>Глебова Л.Н., Щелина Т.Т. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	<i>41</i>
<i>Дворникова И.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК КРИТЕРИЙ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ.....</i>	<i>44</i>
<i>Зарецкая И.И. КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....</i>	<i>48</i>
<i>Казанская Н.М. ДИНАМИКА ОБРАЗА ПСИХОЛОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ.....</i>	<i>52</i>
<i>Калацкая Н.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ</i>	

<i>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....</i>	<i>...56</i>
<i>Ключева Е.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....</i>	<i>...60</i>
<i>Майорова Ю.Ю. РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....</i>	<i>...63</i>
<i>Ситникова А.В. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФПРИГОДНОСТИ.....</i>	<i>...68</i>
<i>Щенникова С.В., Юденкова И.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВЫ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....</i>	<i>...73</i>
<i>Секция 2. РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ.....</i>	<i>...78</i>
<i>Дворникова И.Н. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....</i>	<i>...78</i>
<i>Калюжный Е.А., Михайлова С.В., Маслова В.Ю., Тихонова П., Астафьева И., Видякина Е., Левина Е., Битрякова Е. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ МОНИТОРИНГА ЗДОРОВЬЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ТАБЛИЦ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....</i>	<i>...84</i>
<i>Корешкова М.Н. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА ПЕДВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ СОТРУДНИЧЕСТВА С ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ.....</i>	<i>...87</i>
<i>Костюнина Н.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДРОМОМАНИИ ПОДРОСТКОВ.....</i>	<i>...91</i>
<i>Кузмичев Ю.Г., Калюжный Е.А., Михайлова С.В., Хрипунова Е.А., Павлова И.Н., Колтакова Е.А., Кузнецова И.А. РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОРОВ ЗДОРОВЬЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	<i>...95</i>
<i>Лабудова О.Е. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» К ОБЕСПЕЧЕНИЮ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</i>	<i>...98</i>
<i>Троицкая И.Ю., Патрикеева Э.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....</i>	<i>...103</i>

Секция 3. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	.108
<i>Варданян Ю.В., Дергунова А.В. ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ.....</i>	<i>.108</i>
<i>Завражнов В.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ</i>	<i>.113</i>
<i>Кожокарь И.В. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДИПЛОМНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ.....</i>	<i>.117</i>
<i>Матыцина И.Г. ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ЛЕТНИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТА.....</i>	<i>.122</i>
<i>Михалёва Е.И. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ» В ЛЕТНЕЕ ВРЕМЯ.....</i>	<i>.126</i>
<i>Перевощикова Г.С. РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ИНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ.....</i>	<i>.129</i>
<i>Силантьев И. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ КАК ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ЭТАПА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....</i>	<i>.135</i>
<i>Тихомирова О.Б. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....</i>	<i>.138</i>
<i>Федосеева Н.В. ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....</i>	<i>.141</i>
Секция 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ.....	.147
<i>Masier Ingrid, Маркеева М.С. СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ-ИНВАЛИДАМ В ИТАЛИИ.....</i>	<i>.147</i>
<i>Shelkonogova Ksenia, Маркеева М.С. ПРОФИЛАКТИКА ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В АМЕРИКЕ.....</i>	<i>.149</i>
<i>Аверьянова Г.А. ПРЕДПРОФИЛЬНЫЕ КУРСЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО</i>	

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	152
Александрович Т.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	155
Антонова Т. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ.....	159
Архипова О.А., Воронина Н.А. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	163
Волгунов А.В. ВОЗМОЖНОСТИ «ШКОЛЫ ВОЖАТЫХ» В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ.....	167
Волков Д.А., Байшева Н.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ОВД В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....	170
Горячев Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГРУППЫ РИСКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ.....	178
Джанерьян С.Т., Солдатова И.А. ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ ГОТОВНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ.....	182
Ильина О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ.....	187
Казаручик Г.Н. РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	190
Калинина Т.В., Фролова Е. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ АРЗАМАССКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ.....	195
Калюжный Е.А., Михайлова С.В., Маслова В.Ю., Ивановская Д., Маслова М., Садредтинова И., Федосеева Я., Калеева М., Касаткина О., Чекмарева А. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УСТАНОВОК НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ.....	199
Калюжный Е.А., Михайлова С.В., Маслова В.Ю., Красноярова П., Осинкина О., Федосеева Я. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ АРЗАМАССКОГО ФИЛИАЛА ННГУ им.Н.И.Лобачевского.....	202
Киперь Н.Н. УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ.....	205
Котова Т.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В	

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО.....	208
Курленя Е.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРСАЙТА».....	.213
Лебедева Е.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ССУЗе.....	.215
Максимова Н. Ю. К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	.219
Махова Н.М. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В МКС(К)ОУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ (КОРРЕКЦИОННАЯ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА VIII ВИДА».....	.223
Михальчук М.П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ КАК ФАКТОР ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	.228
Новгородцева А.П. САМООТНОШЕНИЕ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ЛИЧНОСТНОМУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ.....	.231
Перелыгина Г.А. СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАРЬЕРНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СО СРЕДНИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	.235
Самойленко Е.В. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....	.242
Сивогризов Е.Ф. СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОСЛОЖНЕННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА.....	.248
Ситникова А.В. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФПРИГОДНОСТИ.....	.251
Скворцова Ю.С. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПРАВИЛ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ.....	.256
Успенская Г.И. ОБРАЗ СЕМЬИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА....	.259
Филатова О.В., Литвинова Н.Ю. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ В ВУЗЕ.....	.264
Чиркова А.Н., Баранова Е.В. О СРЕДСТВАХ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ.....	.267
Шагина Н.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТАРШЕКЛАСНИКАМ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО	

<i>САМООПРЕДЕЛЕНИЯ</i>	<i>.271</i>
<i>Шевелева М.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....</i>	<i>.275</i>
<i>Щелина Т.Т., Беганцова И.С., Воронина Н.А. ПРОФИЛАКТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ДИСГАРМОНИЙ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ВУЗЕ.....</i>	<i>.280</i>
<i>Секция 5. ВОЗМОЖНОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....</i>	<i>.285</i>
<i>Акутина С.П., Akutina A. ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	<i>.285</i>
<i>Богданова Е.В., Лысенко Е.С. ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	<i>.293</i>
<i>Маркеева М.С. СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ.....</i>	<i>.299</i>
<i>Митичева Т.И., Митичева Е.В. ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ.....</i>	<i>.302</i>
<i>Огородник С.И., Завражнов В.В. ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....</i>	<i>.310</i>
<i>Трутнева Ю., Кузнецова Т.И. РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ.....</i>	<i>.315</i>

Секция 1.

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Акутина С.П.

профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

THE FORMING OF SOCIALLY PERSONAL AND METHODOLOGICAL COMPETENCES IN THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS WITH SOCIALLY HUMAN TENDENCIES

В статье раскрываются вопросы формирования социально-личностных и методических компетенций в профессиональное самоопределение студентов. Акцентируется внимание на развитии методической компетентности в совершенствовании мастерства самого педагога к которой автор относит: внедрение инновационных образовательных систем и технологий в образовательный процесс; работа над индивидуальной методической ежегодной темы, включающую теоретические выкладки и практически наработанный опыт педагога; создание психологических условий формирования профессиональной мотивации студентов; участие в работе Совета кураторов; деятельность по созданию методического «портфолио», как продукта приобретения социально-личностных компетенций педагога в системе непрерывного профессионального образования.

This article studies the questions of forming the socially professional and methodological competences in professional orientation of students. The particular attention is paid to the development of the methodological competence of the pedagogue which is deeply analyzed by the author: the introduction of the new technologies and systems in the educational process, the development of the annual individual theme including the theoretical approach and the practical experience of a pedagogue; the creation of the a positive psychological background for the further students' motivation; the involvement in the Tutors' Council training; the creation of the professional methodological portfolio as the product of socially personal competences of a pedagogue in the long life professional learning.

Современный образовательный процесс рассматривается не как образование ради образования, а как нацеленная на результат деятельность двух сторон: преподавателей и студентов. Конечным результатом этого процесса, согласно современной парадигме образования, должен стать выпускник, специалист готовый к работе в современных условиях, с

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

компетенциями не только в своей специальной сфере, но и обладающий социально-личностными и методическими компетенциями: умением работать в команде, приспосабливаться к динамично меняющейся ситуации на рынке труда, готовый к дальнейшему повышению квалификации, конструктивно относящийся к критике, готовый к инновационной деятельности, мыслящий, креативный. Формированию таких компетенций у студентов способствуют, во многом, социально-гуманитарные дисциплины, которые не только расширяют кругозор студента, но и способствуют формированию этих самых компетенций. Однако, такие компетенции студент сможет выработать в процессе учёбы при выполнении ряда условий: высокая внутренняя мотивация получения образования, желание учиться не ради диплома, а ради приобретения профессии, высокая профессиональная квалификация педагогов, их умение учить, грамотность в психологических и педагогических вопросах, понимание студентом важности не только узкопрофильных предметов, но и других предметов, заложенных в учебной программе вуза. Формирование гуманитарной образованности как инварианта профессиональной компетентности специалиста в процессе профессионального самоопределения студентов играет особую роль в формировании социально-личностных методических компетенций педагога. В современных условиях важное значение приобретает компетентностная парадигма в профессиональной деятельности педагогов.

К социально-личностным компетенциям предъявляются следующие требования: обладать качествами гражданственности; быть способным к социальному взаимодействию; обладать способностью к межличностным коммуникациям; владеть навыками здоровьезбережения; быть способным к критике и самокритике (критическое мышление); уметь работать в команде.

Для развития социально-личностных компетенций необходимо погружение студентов в новую, специально организуемую среду. Учебно-педагогическая среда, совокупность факторов социализации, представляет собой спроектированную и хорошо организованную педагогическую систему, обеспечивающую личную и профессиональную готовность студентов к предстоящей профессиональной деятельности, выражающуюся социальной компетенцией специалистов различных профилей. Поэтому педагогическому коллективу вуза необходимо создать условия для организации учебно-педагогической среды, способствующие развитию социальной компетенции студентов. Для эффективной работы по формированию социальной компетенции студентов подсистемы интегрируются в единое открытое студенческое объединение, обеспечивающее их включение в социальные виды деятельности в процессе обучения в вузе. Руководство и координацию по реализации системы формирования социальной компетенции студентов берет на себя деканат, направляя деятельность кураторов групп, руководителей внеаудиторных форм деятельности, осуществляя контроль, корректировку хода и результатов образовательного процесса, оказывая помощь преподавателям в решении воспитательных задач, которые изучают интересы студентов их

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

возрастные и индивидуальные особенности, мотивы обучения в вузе (Т.Н. Матвеева, 2007, С.28-29).

Реализация воспитательной функции современного высшего образования представляется в виде сложного психолого-педагогического процесса продуктивного ценностно-смыслового общения и взаимодействия преподавателей со студентами, организация которого позволяет с наибольшей полнотой раскрыть и обогатить духовно-нравственный потенциал участников на основе диалектического единства в подходах к решению обучающих, воспитывающих и развивающих задач учебного процесса. В связи с этим немаловажное значение в деятельности педагогов имеет *методическая компетентность в совершенствовании мастерства* самого педагога. Мы относим к данной компетентности следующее: внедрение инновационных образовательных систем и технологий в образовательный процесс; работа над индивидуальной методической ежегодной темой, включающую теоретические выкладки и практически наработанный опыт педагога; учет психологических условий формирования профессиональной мотивации студентов; участие в работе Совета кураторов; деятельность по созданию методического «портфолио», как продукта приобретения социально-личностных компетенций педагога в системе непрерывного профессионального образования.

I. Внедрение инновационных образовательных систем и технологий у образовательный процесс. Учебно-методическое обеспечение должно быть адекватно компетентностному подходу, поэтому необходимо внедрение инновационных образовательных систем и технологий: вариативных моделей управляемой самостоятельной работы студентов; учебно-методических комплексов; модульной системы обучения; рейтинговой системы оценки; тестовых и других систем оценки уровня компетенций студентов; информационных технологий в учебном процессе.

Для формирования заявленных компетенций в инновационных технологиях обучения необходимо задействовать коммуникативную составляющую современного учебного процесса (Н.Соснин, 2007, с.43). Задачей педагога является выработка у студентов навыков общения с компьютером, воспитание качеств коммуникативности и социальной интерактивности (В. Лазицкий, 2008, с. 44). Не последнюю роль играют при этом инновационные гуманитарные образовательные технологии (технология управления конфликтами, методы переговоров, кейс-технологии, социальные игры, метод проектов, тренинги демократического поведения, тренинги социального управления) (А. Ташкинов, 2007, с. 128). При организации современного процесса обучения невозможно обойтись без управляемой самостоятельной работы обучаемого: изучение учебного материала, осуществление самоконтроля и получение самооценки, выполнение самоанализа по результатам выполненных учебных мероприятий и проведение самокоррекции своей последующей учебной деятельности (А. Ташкинов, 2007, с. 131). Таким образом, компетенцию можно понимать, как выраженную

способность применять свои знания и умения на практике (М. Филатова, 2007, с. 66).

II. Учет психологических условий формирования профессиональной мотивации. В кругу психологических проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, включаются следующие вопросы: удовлетворённость профессией; динамика удовлетворённости от курса к курсу; факторы, влияющие на формирование удовлетворённости; система и иерархия мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии (Т.Н. Ретунская, 2009, с. 74). Для выявления психологических условий формирования профессиональной мотивации необходимо учитывать ряд факторов:

1. Социально-психологические факторы:

А). Макросредовые (общегосударственные, регионально-этнические).

- Общегосударственные факторы включают в себя: экономические, политические, культурно-нравственные условия жизни людей в стране, средства массовой информации и т.д.

- Регионально-этнические факторы включают в себя: специфические особенности политического, экономического и демографического развития региона; этнические особенности жизнедеятельности населения; особенности развития учебных, учебно-воспитательных заведений в республике, области.

Б). Микросредовые (факторы семьи, вуза, общественных организаций, неформальных объединений и т.д.). Микросредовые факторы включают в себя: культурные, образовательные, психогигиенические и т.д. условия и факторы, характеризующие воспитательную, образовательную, профессиональную среду личности (Л.А. Витвицкая, 2009, с. 95).

В). Психологические факторы включают в себя: объективные (возрастные особенности); типологические особенности личности (черты характера, склонности, способности, интересы, психофизиологические качества личности, уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки); общественные влияния на мотивы, ценностные ориентации, отношения, профессиональную мотивацию и профессиональное самосознание (Ю.В. Ахметшина, 2009, с. 37).

Субъективные: потенциал личности, стремление к знаниям, к расширению своего кругозора; потребность в самоутверждении, достижении, потребность в признании; работа над собой: анализ и перспективное построение профессионального жизненного плана, самоанализ, самовоспитание, саморазвитие и т.д., осознание себя членом профессионального сообщества в будущем, принятие профессиональной роли и т.д. (Г.Е. Зборовский, 2009, с. 23).

II. Работа над индивидуальными методическими темами ставит следующие задачи перед педагогом: определить приоритетные задачи, содержание и технологию учебно-воспитательной деятельности на текущий и последующие годы в группе; оказать практическую помощь в организации творческой, личностно и общественно значимой деятельности студентов как источника социально-приемлемого опыта жизни; осуществлять мониторинг

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

основных показателей воспитания духовно-нравственных ценностей. Нами определен *алгоритм работы над методической темой*, который включает в себя несколько этапов:

1. Определяется ценностное значение, и ставятся задачи работы над методической темой.

2. Выявляются особенности работы над единой методической темой на каждом этапе обучения студентов.

3. Составляется план работы с участием всех субъектов образовательного процесса.

4. Определяются формы работы: творческие отчеты; проведение открытых мероприятий, кураторских часов; участие в оформлении выставок; самообобщение опыта и помощь в его оформлении молодым кураторам; индивидуальная работа (организация стажировок, тематических консультаций и др.).

5. Определяется технология действия (определение научно-методической темы; изучение разработанности данной темы в научно-практических исследованиях; определение этапов работы; создание проблемных, творческих групп, подборка и распределение заданий; подготовка картотеки статей научно-методической литературы, электронного Банка информации; подготовка различных вариантов тем для самообразования; разработка тем, вопросов и заданий для теоретических семинаров, педсоветов, практикумов и т.д.; план-график контроля за ходом работы над общей проблемой; индивидуальные и групповые консультации).

6. Определяются перспективы апробации новых методов, приемов и форм повышения методической квалификации.

7. Отслеживается мониторинг написания и реализации методической темы: реализация плана-графика контрольных мероприятий (открытое мероприятие, подготовленное членами проблемных, творческих групп, мероприятия в рамках «методической недели, творческие отчеты педагогов, собеседования со студентами, научно-методический семинар и мониторинг на тему «Формирование культуuroформирующей среды средствами гуманитарных дисциплин»; разработка модульных программ спецкурсов для преподавателей, позволяющих формировать культуру специалиста и гуманитарную образованность студентов; составление учебных «портфолио» по предметам социально-гуманитарного направления.

8. Оценивание результатов опыта с учетом мастерства педагогов и студентов в организации проведения конкурсов («Школа педагогического мастерства» и «Педагогические мастерские», «Мастер-классы», «Педагогические советы», Педагогические марафоны», «Педагогические чтения», «Менеджеры школы XXI века», «Учитель XXI века и др. группы).

9. Формирование гуманитарной образованности студентов. Практическая значимость исследования обеспечивается культуuroкомпетентным подходом к решению проблемы исследования, теоретической и методологической аргументированностью исходных положений о

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

необходимости формирования гуманитарной образованности как инварианта профессиональной компетентности специалиста, выбором методов, внедрением результатов исследования в практику обучения (модульные программы спецкурсов для преподавателей, учебно-методические пакеты по гуманитарным дисциплинам, интегрирующие весь набор требований ФГОС, Интернет-ресурсов, тестов, глоссариев, бланков экспертизы программно-методического обеспечения формирования общей культуры и гуманитарной образованности в обеспечении профессиональной и методической компетентности специалиста и др.).

10. Активное внедрение результатов педагогических исследований, использование передового опыта коллег, опыта работы проблемных, творческих групп школьных педагогов, выпуск методических бюллетеней, методических сборников, методических рекомендаций, пособий и т.д.

11. Осуществление рефлексивного анализа работы педагогического коллектива над научно-методической темой (ученые совет, научно-практическая конференция, методический совет, заседания психолого-педагогической службы), рецензирование методических разработок.

12. Определение перспектив дальнейшей разработки индивидуальной методической темы (С.П. Акутина, 2009).

IV. Следующим структурным звеном в повышении педагогической компетентности в процессе непрерывного профессионального образования педагога является его участие в работе *Совета кураторов*. Задачами Совета кураторов является: изучение нормативной и методической документации по вопросам образования; отбор содержания и составление воспитательных программ, утверждение индивидуальных планов работы, анализ авторских программ и методик; организация взаимопосещений занятий с последующим самоанализом и анализом достигнутых результатов; организация открытых мероприятий по определенной теме с целью ознакомления с методическими разработками; изучение передового педагогического опыта; экспериментальная работа по учебной и внеучебной деятельности; выработка единых требований к оценке результатов освоения программы; ознакомление с методическими разработками различных авторов, анализ методов и технологий воспитания студентов; проведение отчетов о профессиональном самообразовании педагогов на курсах повышения квалификации, заслушивание отчетов о творческих командировках; организация внеучебной работы (С.П. Акутина, 2012).

V. Работа с методическим «портфолио» в работе педагога является довольно распространенной формой фиксации мониторинговых данных. Это также удачная форма накопления материалов, осмысления своего и чужого опыта, это творческие находки и приобретения. «Портфолио» придает воспитательно-образовательному процессу определенную системность, плановость, организованность. «Неотъемлемыми составляющими педагогического профессионализма следует признать сознательный анализ собственной педагогической деятельности, открытость профессиональным

новшества, стремление к творческой самореализации» (М.М. Лукьянова, 2007, С.165). Рассматривая педагогическое творчество как основу педагогической деятельности, М.М. Лукьянова отмечает, что «творчество педагога, реализуемое в условиях публичной деятельности, стимулирует учителя к дальнейшим поискам, импровизациям» (М.М. Лукьянова, 2007, С.165). При этом методический портфель не рассматривается как официальный документ, что придает ему яркую неповторимость, уникальность. Документальное оформление может вестись по-разному. Т.А. Стефановская (2006) рассматривает следующие формы фиксации достижений: в свободной форме, в форме картотеки, в форме анализа данных, в виде описательных характеристик.

В нашем исследовании был разработан следующий алгоритм составления и ведения «методическое портфолио» педагога. «Методическое портфолио» наиболее продуктивная и перспективная форма «собирания» творческого опыта педагога (куратора студенческой группы), публичная «презентация» которого полно и разносторонне представляет системную и многолетнюю педагогическую деятельность. Именно «портфолио» позволяет «увидеть» созидательную активность педагога, развитие направления его профессиональных приоритетов. Целостность авторского методического «портфолио», как куратора студенческой группы включает в себя несколько разделов:

1. *Субъект-субъектный раздел*, в котором помещается социально-психологическая карта на каждого студента, включающая в себя на основе аналитической работы следующие подразделы: фамилия, имя, отчество студента, дата рождения, заболевания; особенности поведения, статус в группе; приемы психолого-педагогической поддержки; достоинства студента; трудности студента; сфера интересов (кружки, секции, хобби, увлечения); любимые предметы; трудные предметы; исследования психолого-педагогической службы факультета (особенности памяти, мышления, внимания; самооценка; адаптивные результаты и др.), которые позволяют составить достаточно полную картину о студенте и его семье, его способностях, склонностях, интересах, ценностных устремлениях, чертах характера, позволяют скорректировать проблемы в воспитании и развитии будущего специалиста; данные о родителях или лицах, их заменяющих, взаимоотношения с родителями, проблемы в семье; уровень развития нравственности, эмоционально-психического и физического здоровья; координация взаимодействия с педагогами как субъектами педагогического процесса и др.).

2. *Личностный раздел* - включает собственные достижения педагога. В этот раздел включаются исследовательские проекты, участие в конференциях, симпозиумах, круглых столах, семинарах, самообобщение опыта, индивидуальная работа. Педагог анализирует и контролирует ход и результаты экспериментальной и исследовательской работы; разрабатывает нормативную документацию, обеспечивающую инновационную деятельность в вузе; координирует работу со студентами по развитию их творческих способностей;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

анализирует состояние и результативность научно-методической работы. Участие в работе научно-практических конференций, чтений, методических семинаров - это возможность соотнесения результативности своей работы с творчеством коллег, «экзамен» на актуальность выбранного направления исследовательской и педагогической деятельности, общение с теми, кому не безразлично духовно-нравственное, профессиональное развитие и образование современных студентов.

3. *Информационно – просветительский раздел* включает в себя индивидуальные тематические консультации с работниками психолого-педагогической службы; проведение информационных кураторских часов; приглашение специалистов - инспекторов ИДН, КДН, врача – нарколога и других специалистов; посещение музеев, выставочного зала, организация экскурсий.

4. *Презентационный раздел* представлен различными почетными грамотами, благодарственными письмами, дипломами за творческую деятельность, документами с курсов повышения квалификации, презентациями своей профессиональной деятельности.

5. *Перспективный раздел*, в котором педагог составляет траекторию профессионального самоменеджмента; вырабатывает стратегию и основные направления развития группового коллектива, инновационную образовательную политику; координирует инновационные процессы, интегрируя усилия педагогов, направленных на развитие личности студентов; анализирует состояние и результативность научно-методической работы (С.П. Акутина, 2009; 2012).

Данная работа исключает стихийность в деятельности педагога, повышает его научно-методический, культурный уровень; поднимает социальный статус; способствует доброжелательной атмосфере в коллективе; объединяет процесс воспитания и самовоспитания и повышает тем самым эффективность целенаправленной воспитательной деятельности во всех направлениях; способствует формированию социально-личностных и методических компетенций в обеспечении профессионального самоопределения студентов социально-гуманитарных направлений.

Список литературы

1. Акутина, С.П. Концептуальные подходы к формированию профессионального самоопределения молодежи в условиях модернизации российского образования./С.П. Акутина, И.С. Беганцова, М.В. Маркеева. - Современное состояние и пути развития системы образования. В 2-х книгах. К 2. : монография / под общ. ред. С. В. Куприенко; SWorld. – Одесса: Куприенко С.В., 2012 – 179 с.; авт. 102 -125.

2. Акутина, С.П. Методические компетенции педагога в системе профессионального непрерывного образования./ Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции 27 марта 2009 г. – Киров, ВятГГУ, 2009 – 239 с. – С. 9-14.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

3. Акутина, С.П. Проблема развития личности современного студента./ С.П. Акутина и др. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании: монография/ О.В.Гаврилюк, Р.Б. Галеева, М.В. Журавлева и др. – Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», Saint Louis, MO, USA, 2013. – 284 с.; авт. 133-153.

4. Акутина, С.П. Профессиональное самоопределение будущих специалистов педагогического вуза в парадигме личностно-ориентированного образования. / Муниципальное воспитательное пространство в парадигме личностно-ориентированного образования: Материалы Международной научно-практической конференции (20 декабря 2010 г.)- М.: «Спутник+», 2010.- 165 с.

5. Акутина, С.П. Развитие профессионально-педагогической компетентности куратора в воспитательной системе вуза./ Наука в современном мире: Материалы XI Международной научно-практической конференции (27 августа 2012 г.): Сборник научных трудов / Под науч. ред. Г.Ф. Гребенщикова.- М.: «Спутник+», 2012.- 347 с., авт. 109-120.

6. Акутина, С.П. Роль методической компетентности в подготовке будущего учителя к взаимодействию с родителями школьников/С.П. Акутина/ Современное образование: психолого-педагогические проблемы и опыт решения: материалы V Всероссийской научно-практ. конф. 10-11 ноября 2011.- Мордовский гос. пед. институт.- Саранск, 2012.- 166 с.; авт. 32-36с.

7. Акутина, С.П. Стратегии профессионального развития педагога высшей школы в условиях модернизации образования/С.П. Акутина // Педагогика и современность, 2013, № 2.- С. 11-15.

8. Ахметшина, Ю.В. Развитие социально-личностной компетенции студентов экономического вуза / Ю.В. Ахметшина // Высшее образование сегодня - 2009. - № 2. - С. 35 - 38.

9. Витвицкая, Л.А. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса / Л.А. Витвицкая // Высшее образование в России. - 2009. - № 7. - С. 93 - 96.

10. Зборовский, Г.Е. Высшее образование как диалог: размышления социолога / Г.Е. Зборовский // Высшее образование в России. - 2009. - № 8. - С. 23 - 32.

11. Лазицкий, В. Методические принципы применения информационных педагогических технологий в обучении истории / В. Лазицкий // Высшая школа - 2008. - № 1. - С. 43 - 46.

12. Лукьянова, М.М. Конкурс лучших учителей как способ творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности [Текст] / М.М. Лукьянова // Инновации в образовании. - 2007. - № 10. - С. 165.

13. Матвеева, Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов / Т. Матвеева // Высшее образование в России. - 2007. - № 6. - С. 28 - 32.

14. Михалев, А.С., Волнистая, М.Г. Традиции и новации дисциплинарно-модульного обучения в системе университетской подготовки / А.С. Михалев, М.Г. Волнистая // Высшая школа. - 2007. - № 6. - С. 19 - 25.

15. Ретунская, Т.Н. Личностное и профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения / Т.Н. Ретунская // Высшее образование в России. - 2009. - № 7. - С. 74 - 79.

16. Соснин, Н. Компетентностный подход: проблемы освоения / Н. Соснин // Высшее образование в России. - 2007. - № 6. - С. 42 - 45.

17. Стефановская, Т.А. Классный руководитель: функции и основные направления деятельности [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений/ Т.А. Стефановская. – М.: Изд. центр «Академия», 2006.-192с.

18. Ташкинов, А.Формирование общих и профессиональных компетенций при инновационных технологиях обучения / А. Ташкинов, В. Лалетин, И. Столова // Высшее образование в России. - 2007. - № 1. - С. 128 - 133.

19. Филатова, М. Социальные компетенции и современное образование / М. Филатова, Л. Волкова // Высшее образование в России. - 2007. - № 11. - С. 65 - 72.

Беганцова И.С., к.пс.н.

доцент кафедры общей и педагогической психологии

Маркеева М.В., к.пс.н.

доцент кафедры психологии развития

Акутина С.П., д.п.н.

профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ИХ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПРОФЕССИИ

В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.

В статье рассматривается проблема развития профессионального самосознания студентов гуманитарных специальностей как условие их самоопределения в профессии. Акцентируется внимание на том, что развитие профессиональной рефлексии, обеспечивает осознание личности себя как субъекта профессиональной деятельности, и позволяет ей максимально реализоваться в профессиональном плане.

The problem of the development of professional identity of students of humanities as a condition of self-determination in their profession. Attention is focused on the fact that the

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

development of professional reflection, provides a sense of identity itself as the subject of professional activities, and allows it to be implemented as professionally.

В настоящее время с учетом основных тенденций развития современного образования в России остро стоит вопрос о переходе на качественно новый уровень профессиональной подготовки выпускников. Обучение в вузе является важнейшей составляющей социализации человека. В этот период формируется личность будущего специалиста в определенных социальных условиях, происходит усвоение социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента сквозь призму осмысления принятых в его социально-профессиональной группе, а через нее и в обществе, норм и традиций.

Сама по себе проблема развития профессионального самосознания личности специалиста является одной из ключевых в психологии и педагогике. Она широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных исследований. Изучение структуры профессионального самосознания, динамики его развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов его формирования.

В решении проблемы профессионального самосознания накоплен определенный опыт. В исследованиях отечественных ученых (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, И.С.Кон, В.С.Мерлин, С.Л.Рубинштейн, А.Г.Сpirкин, В.В.Столин, И.И.Чеснокова и др.) разработан категориальный аппарат в области изучения самосознания, установлены взаимосвязи между понятиями самосознание, самопознание, самоотношение, самооценка. Изучены вопросы структуры сознания и самосознания, понимания личностно-смысловых образований (А.Г.Асмолов, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, В.С.Мухина и др.).

Как показывает анализ литературных источников по проблеме профессионального самосознания, авторы преимущественно изучают отдельные стороны (компоненты) профессионального самосознания. На сегодняшний день недостаточно исследована связь профессионального самосознания с особенностями конкретной профессии на этапе профессионального становления личности и др.

Профессиональное самосознание студентов гуманитарных специальностей представляет собой процесс осознания личностью себя в профессии, результатом которого является формирование профессиональной Я-концепции (профессионального Образа-Я), включающей в себя аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты, выражающиеся в отношении к профессии, субъектам профессионального взаимодействия, самому себе; знаниях о профессии, субъектах профессионального взаимодействия, самом себе; деятельностных (поведенческих) проявлениях личности в контексте профессионального взаимодействия.

Таким образом, развитие профессионального самосознания студентов гуманитарных специальностей и направлений подготовки является условием их самоопределения в профессии.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

В последние годы в связи с реформой системы образования в России произошли заметные изменения в профессиональном самосознании как старшеклассников и студентов вузов. С одной стороны современное студенчество отличается большая открытость взглядов и интересов, с другой стороны современные старшеклассники и студенты не особо озабочены проблемой личностного и профессионального самоопределения.

Теоретический анализ исследований показал, что профессиональное самоопределение личности традиционно изучалось в рамках профориентационной работы преимущественно на этапах подготовки к выбору или выбора молодыми людьми профессии. Это отражено в работах В.Г. Асеева, А.Е. Голомштока, Е.М. Павлютенкова, К.К. Платонова, Е.Н. Прошицкой, М.Х. Титмы, Б.А. Федоришина, А.П. Чернявской, Н.М. Щербаковой и др. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения представлены в работах Н.Р. Битяновой, Е.И. Головахи, И.В. Дубровиной, Н.В. Самоукиной, Д.И. Фельдштейна и др, раскрывающих оптимальные формы и методы управления этим процессом.

Особый интерес представляют результаты исследований проблемы профессионального самоопределения и адаптации студентов среднего и высшего профессионального образования к самостоятельной трудовой деятельности (С.С. Гриншпун, И.Ю. Кузнецов, И.В. Кузнецова, С.П. Крягжде, Л.М. Митина, З.А. Решетова, А.В. Сухарев, П.П. Шавир и др.).

В настоящее время подготовка студентов гуманитарных специальностей и направлений подготовки должна быть направлена на развитие у студентов профессиональной рефлексии, суть которой рассматривается нами, как обучение будущих специалистов навыкам самоанализа; развитие у них умений смотреть на себя со стороны, видеть себя глазами другого человека; умение видеть и понимать отношение других людей к самому себе; развитие способности критически относиться к себе в различных ситуациях, прогнозировать последствия своих поступков, планировать свои действия, соотнося их с особенностями ситуации и ее участников, анализировать результаты поведения и деятельности, осознавать их причины, неиспользованные резервы. Профессиональная рефлексия осуществляется в процессе усвоения студентами опыта социально-профессионального взаимодействия, что имеет важное значение для личностного и профессионального саморазвития в реальной социально-педагогической действительности.

У современных студентов необходимо развивать способности к осознанию себя в системе своей профессиональной деятельности, системе профессионального взаимодействия и системе собственной личности, что позволит управлять процессом профессионального становления, вхождения в систему профессиональных ценностей, формирования уверенности в себе как субъекте собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, осознание себя в профессии представляет собой достаточно сложный процесс опосредованного познания себя, который

развернут во времени и связан с движением от единичных ситуативных образов к целостному осознанию себя как субъекта профессиональной деятельности, имеющего свой индивидуальный профессиональный стиль, отличающийся от других, что развивает эмоционально – ценностное отношение личности к себе и позволяет ей максимально реализоваться в профессиональном плане.

Список литературы

1. Беганцова И.С. Проблема профессионального самоопределения будущих специалистов в системе высшего гуманитарного образования. Направления реализации инновационных технологий модернизации национальной системы образования: монография / Под общ.ред. В.В. Бондаренко. – Пенза: РИО ПГСХА, 2012. С.46-68. (в соавт. Т.Т. Щелина, В.В. Завражнов).

Биктагирова Г.Ф.

к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Республика Татарстан, РФ

**СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О
СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЯХ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КУРСЕ
«СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

В статье раскрыты особенности формирования уважительного отношения к семье и семейных традициях у будущих педагогов средствами социального проектирования. Исследование проводилось на семинарско-практических занятиях дисциплины «Семейная педагогика» и доказало еще эффективность и целесообразность.

In the article the features of formation of respect for the family and family traditions of future teachers by means of social engineering. The study was conducted in seminars and practical lessons of discipline "Family pedagogy" and has proven efficacy and feasibility.

Современный образовательный процесс нуждается в новых технологиях, средствах, формах, методах, которые бы способствовали созданию условий для саморазвития и самореализации личности, самоопределению будущих педагогов. Сегодня происходит понимание того, что необходимы новые виды деятельности, которые отвечают запросам современного образования, одним из которых и является социальное проектирование.

Социальное проектирование — это научно-теоретическая и одновременно предметная практическая деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования социальных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью. Использование социально-проектной деятельности в воспитательном процессе позволяет легче раскрыть личность подростка, помочь ему в саморазвитии.

В социальном проектировании используют разнообразные методики. В работе над социальными проектами по формированию представлений о семье и семейных традициях можно выделить следующие:

1. Методика матрицы идей — позволяет (особенно тем, кто не задумывались над данной проблемой) на основе нескольких независимых примеров семейных традиций (например, из положительного опыта других семей) составить первый взгляд и различные варианты решений той проблемы, которая стоит перед ними. Например, изучить, понять, принять и представить наиболее интересные семейные традиции своей фамилии. Обычно разработка социального проекта зависит от сложности поставленных задач, от сроков, в пределах которых требуется осуществить замысел, а также от материальных, трудовых ресурсов. В данном случае главные проблемы зависят от понимания и желания изучить семейные традиции, найти наиболее эффективные для семьи и презентации. Просчитывая варианты из этих непостоянных величин, лучше ставить определенные сроки, так как, отсутствие времени помогает более креативному решению данной проблемы, после чего возможно определить наиболее результативный путь претворение в жизнь проекта в заданных условиях.

2. Методика вживания в роль помогает лучше освоить роль сына и дочери, для получения более точное представление о том, что представляет своя семья и ее традиции, и что необходимо сделать в процессе проектирования. Даже студенты, как выяснилось, часто об этом не задумываются. Если чаще всего проектирование рассматривается как часть «заглядывания в будущее», то в нашем случае, это больше возможность «заглянуть» в прошлое и настоящее своей семьи», стремиться «глубже» понять, почему те или иные традиции появились именно в их семье, а затем уже и как будет реализован проект.

3. Метод аналогии, несмотря на то, что является теоретическим и общенаучным методом, помогает студентам научиться социальному проектированию на основе подобия, сходства. При работе над проектом часто возникает необходимость принять иное решение, которое поможет найти правильный выход из проблемы, возникающей при проектировании. Данный метод является наиболее рациональным и способ управления над проектом. К тому же, как мы уже отмечали раньше, много одинаковых семейных традиций, но их преломление в различных семьях – различное. К тому же с помощью аналогий, позволяет выявить эти различия и представить подросткам, как особенности данной семьи.

4. Метод ассоциации также решает подобные проблемы, т.к. учитывает накопленные знания по проблеме, вырабатывает определенные подходы, которые позволяют основательно трансформировать объект воздействия (в данном случае – семейные традиции), т. е. предусматривает сочетание приемов приспособления, видоизменения и полной реорганизации, если это потребуется.

5. Метод «мозгового штурма» позволяет при групповой (впрочем, и индивидуальном) социальном проектировании выявить массу идей в

небольшой промежуток времени, который позволяет при коммуникативном взаимодействии, определить различные точки зрения на построение проектов, их оценки, экспертизы. Данный метод используется на этапе планирования и обобщения информации.

6. Моделирование — это наиболее специфическое многофункциональное исследование. Его главная задача — воспроизвести на основании сходства с существующим объектом другой, заменяющий его объект (модель). Выполняя значительные эвристические функции, моделирование позволяет раскрыть негативные тенденции в развитии семейных традиций, определить позитивные пути решения проблем формирования семейных представлений у студентов, предложить альтернативные варианты. Моделирование также может решать и другие прогностические и прагматические функции. Многое зависит от целей, способов моделирования, объекта, имеющейся информации, владения методикой, уровня компетентности исследователя. Т.к. в семье происходят сложные социальные процессы, в моделировании должны участвовать и все члены семьи, тогда моделирование может преследовать вытекающие цели:

— воссоздать состояние проблемы на определенный момент; выявить наиболее острые «критические» обстоятельства, с одной стороны;

— определить тенденции развития и те причины, которые могут повлиять при нежелательное развитие обстоятельств; определить оптимальные варианты решения социальных проблем развития семьи и семейных традиций, с другой стороны. На данном этапе работы с подростками – это перспектива на будущее (Биктагирова Г.Ф., 2012, с.147).

При работе с любыми из данных методов, необходимо учитывать наиболее значительные принципы социального проектирования, где в качестве основных критериев должны выступать:

— новизна отображения проблемы с точки зрения определенной семьи;

— распространенность той или иной семейной традиции и ее преломление;

— системность и последовательность в применении традиции в семье;

— уровень «традиционности» и инновации семейной традиции.

Главными плюсами использования социальной проектной деятельности для повышения уровня представлений у студентов о семейных традициях является также и следующие:

1. Активность. Студент занимает активную позицию, самостоятельно или совместно с родственниками, родителями систематизирует и прорабатывает необходимую информацию.

2. Проектная работа носит мотивирующий характер: право выбора, возможность самим контролировать процесс и сотрудничать со взрослыми, однокурсниками.

3. Развивается уровень сотрудничества родитель-юноша, студент-студент.

4. Данная форма работы позволяет не только систематизировать и осознанно проанализировать преимущества и недостатки той системы

семейных отношений, которая принимается неосознанно, но и сопоставить ее с другими семьями. Что позволяет в свою очередь внести коррективы (перенять традиции других семей, изменить или создать новые).

Кроме этого положительными сторонами социальной проектной деятельности для студента являются:

1. Возможность дифференцированного подхода. Тему проектов студент выбирает сам с учётом особенностей семей, своих интересов и возможностей. Это позволит учащемуся реализовать свой творческий потенциал. Кроме того, необходимо учитывать особенности семей, их тип, взаимоотношения, которые складываются в той или иной семье;

2. Метод проектов позволяет использовать информационные технологии: обработка информации и коммуникация всегда являлись и остаются основными видами учебной деятельности;

3. Исследовательская деятельность является основной, происходит формирование исследовательских умений (И.В. Котляров, 1989, с.40-41).

В результате проведенной нами социально-проектной деятельности было выявлено, что у студентов самыми распространёнными семейными традициями являются профессиональные традиции, сбор и хранение семейных реликвий, чаще всего фотографий, семейные застолья, ритуалы приветствия и прощания. Что вполне может быть объяснено тем, что, например, прием пищи, является частью повседневного быта и, не так сложны в подготовке и проведении. Ритуалы и традиции, свойственные индивидуально семье студента, описывались достаточно редко, что можно объяснить малым набором данных традиций, или их интимным характером. Студенты признали, что до этого не задумывались по поводу традиций их семьи, не уделяли им достаточного внимания, но проделанная работа помогла им осмыслить их необходимость, более уважительно и осмысленно начать относиться к семье. Основные трудности возникали в сравнении и анализе проделанной работы. Студенты больше внимания уделяли форме, а не содержанию, что мы объясняем еще неумением подходить ко всему, с большей осознанностью. В целом же, учащиеся проявили большое усердие и желание, что мы считаем опорным пунктом для дальнейшей работы с подростками в развитии уважительного и более осознанного отношения к семье и привитие им семейных ценностей.

Проект может выступать не только формой активного социального действия, но и индивидуального смысложизненного, личностного самоопределения студента. Работа осуществляется в команде студент–педагог–родители. Захваченные поиском, студенты делятся своими открытиями с однокурсниками. Так, появились проекты «История одной фотографии», «Мое первое Крещенское купание» «Вышивание нитью и лентами – многовековая традиция в семье», «Медоносная традиция военных лет» и др.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что социальное проектирование представлений о семейных традициях – это сочетание поисково-исследовательской, практической и соединяющей социальной деятельности и образования. Основная цель социальной проектной

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

деятельности направлена на выявление и изменение уровня социально-значимых представлений студентов о семье и семейных традициях, их роли в их становлении, отношений к роли традиций в воспитании у родителей.

Для создания социального проекта необходимо выполнение последовательных этапов, направленных на разработку каждого конкретного типа проектов. При работе, направленной на повышения уровня представлений студентов о семейных традициях, проведение социальной проектной деятельности объясняется ее направленностью, этапами работы, (этапность будет способствовать более глубокому рассмотрению данной проблемы), возможностью включения родителей в этапы работы. Так же социально-проектная деятельность несет в себе такие плюсы, как активное и самостоятельное участие, мотивирующий и творческий характер работы. Все это важно в подготовке будущего педагога и обеспечения профессионального самоопределения студентов.

Список литературы

1. Биктагирова Г.Ф. Семейные традиции: вопросы теории и социального проектирования: Монография [Текст] /Г.Ф. Биктагирова, Р.А. Валеева, Р.Р. Биктагиров – Казань, «Отечество», 2012. – 228 с.

2. Котляров, И.В. Теоретические основы социального проектирования: учеб. под ред. И.В. Котляров, Е.М. Бабосова [Текст] /И.В. Котляров, Е.М. Бабосова - М.: Наука и техника, 1989. – 188 с.

Будько Т.С.

к.ф.-м.н, зав.кафедрой методик дошкольного образования
Брестский государственный университет им.А.С. Пушкина
г. Брест, Республика Беларусь

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ

В статье рассматривается опыт организации практико-ориентированного обучения студентов социально-педагогического факультета в рамках филиала кафедры на базе учреждения дошкольного образования. Указаны приоритетные направления работы филиала кафедры, формы сотрудничества, темы совместных исследований.

The article looks into experience of organizing practical-oriented teaching process of students of social-pedagogical faculty in the branch department based on the pre-school establishment. Major directions of branch department activities, forms of cooperation, themes of joint research are indicated.

Создание филиалов кафедр высших учебных заведений на базе учреждений образования является необходимым требованием современного процесса развития непрерывного профессионального образования. Активное сотрудничество преподавателей вузов и практических педагогических работников позволяет разработать совместные формы научно-

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

исследовательской, учебно-методической и организационно-практической работы, направленной на повышение уровня профессиональной подготовки будущих педагогов.

Филиал кафедры методик дошкольного образования БрГУ имени А.С. Пушкина создан в феврале 2008 года на базе учреждения дошкольного образования № 31 г. Бреста. Данное учреждение дошкольного образования выбрано не случайно, именно с ним, начиная с 1988 года, на протяжении многих лет сотрудничали преподаватели кафедры, на его базе проводились практические и лабораторные занятия для студентов факультета дошкольного образования (теперь – социально-педагогического). В свою очередь, педагоги этого учреждения проводили занятия со студентами в качестве совместителей.

Основное содержание деятельности филиала регламентируется Положением о филиале кафедры учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» и Договором о сотрудничестве между кафедрой и учреждением дошкольного образования. В соответствии с обязательствами сторон определены приоритетные направления работы филиала кафедры на базе учреждения дошкольного образования № 31 г. Бреста, в том числе:

- повышение уровня практико-ориентированного обучения студентов и формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в реальных условиях профессиональной деятельности;

- интенсификация научно-исследовательской, творческо-педагогической, инновационной деятельности преподавателей кафедры и педагогов учреждения дошкольного образования.

Ежегодно составляется план работы филиала кафедры и отчет. Основная работа осуществляется путем проведения на базе филиала кафедры:

- учебных занятий со студентами, производственных практик, экспериментальных исследований в рамках курсовых и дипломных работ,
- совместных мероприятий научно-методического характера,
- научно-исследовательской работы преподавателями кафедры.

Основное взаимодействие с филиалом кафедры происходит в рамках проведения практических и лабораторных занятий студентов на базе яслей-сада № 31, а также проведения научных исследований студентов в рамках курсовых и дипломных работ.

Работа в детском саду осуществляется в соответствии с планами практических и лабораторных занятий. Студенты под руководством преподавателей кафедры выполняют различные задания:

- обследование речевых умений и навыков детей дошкольного возраста (по плану лабораторных занятий студентов 2 и 3 курсов) по учебной дисциплине «Теория и методика развития речи»;

- анализ развивающей экологической среды для детей дошкольного возраста (по плану лабораторных занятий студентов 2 курса) по учебной дисциплине «Теория и методика ознакомления детей с природой»;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

- проведение с детьми спортивных и подвижных игр по плану практических занятий учебной дисциплины «Спортивные и подвижные игры и методика преподавания».

По названным дисциплинам проводятся по 2–4 занятия для каждой группы студентов. Это – большая нагрузка на детский сад, но такая организация занятий очень важна для студентов. При опросах студенты отмечают, что на таких занятиях они погружаются в реальную атмосферу будущей профессии.

Проведение практических и лабораторных занятий на базе детского сада ценно и тем, что используется спортивный зал и спортивная площадка учреждения дошкольного образования. Эта материальная база существенно дополняет ту, которая имеется на социально-педагогическом факультете для осуществления занятий по дополнительной специальности «Физическая культура».

Для анализа совместной деятельности и решения актуальных проблем дошкольного образования, а также с целью повышения квалификации педагогических работников организуются совместные, в том числе и выездные, заседания кафедры и научно-методические семинары, круглые столы, выставки с участием педагогов учреждений дошкольного образования. В 2011–2012 годах проведены 31 мероприятия с участием педагогов разных учреждений дошкольного образования г. Бреста. Обсуждались следующие проблемы:

- инновационные подходы в развитии естественнонаучных и экологических представлений у детей дошкольного возраста,
- взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в организации активного отдыха детей летом,
- формирование у дошкольников основ безопасности жизнедеятельности,
- внедрение здоровьесберегающих технологий в практику работы дошкольных учреждений,
- самостоятельная художественно-театрализованная деятельность как синтезированная форма взаимодействия с дошкольниками,
- развитие математических способностей у детей дошкольного возраста,
- оформление помещений, экстерьера и территорий детских садов,
- популяризация белорусской культуры в учреждениях дошкольного образования.

Сотрудничество в рамках филиала кафедры предполагает также осуществление совместной разработки учебно-методической литературы и средств обучения, рецензирования программ, пособий, статей. Так, заведующий яслей-сада № 31 и ее заместитель по основной деятельности выступили рецензентами базовой программы спецкурса и пособия для педагогов учреждений дошкольного образования. Педагоги учреждений дошкольного образования выступают с докладами на научно-практических конференциях и научно-практических семинарах, организуемых кафедрой, публикуют результаты своих исследований в издаваемых университетом сборниках материалов конференций. Только в 2011–2012 годах опубликованы 12 статей педагогов учреждений дошкольного образования.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Воплощенная в форму филиала совместная работа преподавателей кафедры и педагогов учреждений дошкольного образования осуществляется в разнообразных формах и охватывает все направления деятельности. В работе филиала кафедры широко учитываются как потребности педагогических коллективов иных детских садов, так и возможности преподавателей других кафедр университета. В условиях повышения требований к научно-исследовательской и инновационной деятельности в университете в целом особое внимание уделяется организации научно-исследовательской, творческо-педагогической, инновационной деятельности преподавателей кафедры и педагогов учреждений дошкольного образования.

В процессе совместного обсуждения возникающих проблем с преподавателями и педагогами дошкольных учреждений намечены некоторые постоянные пути их решения:

– заинтересовать педагогов дошкольных учреждений в научно-исследовательской работе путем оказания им помощи в опубликовании статей и подготовке к защите на первую и высшую категории;

– оказание помощи в организации дополнительных образовательных услуг по интересам для детей в учреждениях дошкольного образования.

Таким образом, работа филиала кафедры методик дошкольного образования на базе учреждения дошкольного образования № 31 г. Бреста стала неотъемлемой составной частью педагогического процесса, направленного на совершенствование непрерывного профессионального образования. Тесное сотрудничество в рамках филиала кафедры способствует интенсификации научно-исследовательской, творческо-педагогической, инновационной деятельности преподавателей университета и педагогов, психологов, воспитателей, выработки эффективных совместных форм работы. Перспективные направления работы филиала кафедры открывают широкие возможности совершенствования практико-ориентированного обучения студентов педагогических специальностей и повышения квалификации педагогов учреждений дошкольного образования.

Винокурова Н.В.

к. п. н., декан социально-гуманитарного факультета

Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров, РФ

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД

В статье рассматривается инновационный подход к организации социально-профессиональной адаптации студентов-первокурсников. Автор дает определение социально-профессиональной адаптации, описывает инновационный опыт и критерии социально-профессиональной адаптации студентов-первокурсников в вузе.

The article discusses an innovative approach to the organization of social and professional adaptation of first-year students. The author defines the socio-professional adaptation, describes an innovative experience and the criteria of social and professional adaptation of first-year students at the university.

Социально - профессиональная адаптация студентов к условиям обучения в вузе – одна из проблем, которая ждет своего решения. Совершенно очевидно, что особое внимание, на наш взгляд, следует уделять социально-профессиональной адаптации студентов-первокурсников, так как на современном этапе развития профессионального образования в вузе существует слабая преемственность между средней и высшей школой, своеобразие методики и организации учебного процесса в вузе; большой объем учебной информации; отсутствие навыков самостоятельной учебной работы; несогласованность в педагогическом взаимодействии «преподаватель – студент» все это является причиной психического напряжения у студентов-первокурсников и может привести к разочарованию в выборе будущей профессии. Анализ сложившихся практик организации социально-профессиональной адаптации студентов-первокурсников в вузе свидетельствует о том, что в большинстве случаев данный процесс носит ситуативный характер и не отвечает требованиям современной социально-экономической ситуации. В связи с этим социально-профессиональная адаптация студентов-первокурсников требует использования инновационных подходов. В Вятском государственном гуманитарном университете активно осуществляется их поиск.

В современной психолого-педагогической литературе представлены различные аспекты социально-профессиональной адаптации студентов. Социально-профессиональная адаптация студентов рассматривается как:

- постоянная интеграция индивида и общества в ходе активного приспособления к условиям социальной среды – результат сложного процесса гражданского и патриотического воспитания, профессионального образования (А. В. Петровский, М. П. Ерошевский, С. Ю. Головин и др.);

- источник личностных психических новообразований (Э. Ф. Зеер, А. В. Мудрик, М. В. Ромм, И. А. Зимняя и др.);

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

- личностное и профессиональное развитие за относительно короткий промежуток времени, как постепенный процесс расширения зоны актуального личностного и профессионального развития (Н. В. Бондаренко).

Социально-профессиональная адаптация студентов-первокурсников рассматривается нами как организованный и управляемый процесс поэтапного приспособления к особенностям профессиональной подготовки в условиях вуза и вхождение в соответствующую социально-профессиональную группу.

В настоящее время Вятский государственный гуманитарный университет создает необходимые условия для реализации инновационных подходов к социально-профессиональной адаптации студентов-первокурсников. Так в университете на протяжении уже более 10 лет реализуется *проект «Марафон «Я - первокурсник!»*.

Цель проекта: создание условий для адаптации студентов первого курса в университетскую среду.

Субъектами реализации проекта являются: студенты-первокурсники; кураторы - преподаватели; кураторы-студенты.

Проект «Марафон «Я - Первокурсник»» реализуется по трем направлениям.

1 направление - «Мой вуз, моя профессия».

Цель деятельности в рамках данного направления это создание условий для успешной адаптации студентов I курса к образовательному пространству ВятГГУ.

Задачи направления:

- познакомить со спецификой факультета и направлений подготовки;
- приобщить к истории и традициям университета;
- обеспечить для студентов ВятГГУ коммуникативное

взаимодействие на разных уровнях.

Направление реализуется на трех уровнях:

- уровень академической группы: диагностика интересов и увлечений студентов I курса; обучающее занятие «Информационное и библиотечное сопровождение образовательного процесса»; серия кураторских часов; экскурсии в музей истории ВятГГУ; игровые адаптивные программы.

- уровень факультета: встречи студентов I курса с ректором, представителями администрации университета, руководителями студенческих объединений; встречи студентов I курса с представителями деканата факультета (колледжа); адаптивные учебно-методические сборы.

- уровень вуза: День знаний; интеллектуальная игра «Мой вуз, моя профессия».

2 направление «Культура и искусство».

Целью данного направления является: выявления и создания условий для реализации творческих способностей первокурсников ВятГГУ

Задачи направления:

- выявить уровень развития творческих способностей студентов I курса;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

- создать условия для самовыражения студенческой молодежи;
- содействовать воспитанию у студентов ВятГГУ эстетической культуры;
- создать условия для приобщения к студенческой жизни и традициям университета.

Деятельность в рамках второго направления включает отборочные туры в академических группах, на факультетах участников культурно-творческих мероприятий - «Эй, Первокурсник!», «Мистер 1 курс», «Мисс 1 курс», «Выставка творческих работ».

3 направление «Спор и здоровье».

Цель направления является - формирование потребности в здоровом образе жизни и сохранении здоровья.

Задачи:

- изучить уровень физической и спортивно-технической подготовленности студентов I курса;
- сформировать основы мотивационно-ценностного отношения к физической культуре;
- популяризировать формы активного отдыха среди студентов;
- вовлечь студентов в спортивно-массовую работу;
- выявить лучшие команды университета и сильнейших спортсменов.

Задачи третьего направления решаются на уровне академической группы, уровне факультета и уровне вуза через организацию различных спортивных мероприятий и соревнований.

Подведение итогов проекта «Марафон «Я-Первокурсник!»» происходит на гала-концерте, на котором награждаются самые активные участники по основным направлениям реализации проекта.

Критериями (В. И. Земцова, 2000; с 11) социально-профессиональной адаптации студентов – первокурсников, участников проекта «Марафон «Я-Первокурсник» выступают:

- устойчивое положительное отношение к избранной профессии;
- готовность к профессиональной детальности, овладение ее содержанием и формой на уровне, достаточном для самостоятельной работы;
- готовность к вхождению в трудовой коллектив;
- готовность к роли специалиста как организатора и руководителя материального или духовного производства;
- готовность к принятию системы ценностей, характерных для данного слоя общества.

Список литературы

1. Земцова, В. И. О принципах и закономерностях адаптации студентов к профессиональной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2000. - № 1 (4). [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9320579>.

Востокова Ю.И.

преподаватель кафедры общей и педагогической психологии
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье раскрываются особенности и возможности развития профессионального самосознания в период профессионального обучения в вузе как механизма профессионального самоопределения студентов заочной формы обучения.

The article reveals the features and capabilities of professional self-consciousness in the period of vocational training in a University as a mechanism for professional self-determination of students of the correspondence form of training.

Современное общество находится в ситуации постоянного реформирования: изменяются системы экономики, образования, рынок труда. В данных условиях адекватное профессиональное самооценивание, мобильность в самообразовании и профессиональном самосовершенствовании во многом определяют процесс и результат профессиональной деятельности, и профессионально-личностное развитие ее субъекта. Формирование и совершенствование данных свойств субъекта осуществляется в процессе профессиональной подготовки.

Однако в настоящее время высшее профессиональное образование представляет собой сочетание разнообразных форм обучения, неоднородность имеющегося профессионального опыта у обучающихся и их предыдущего образования. Это свидетельствует о вариативности исходного уровня сформированности профессионального самосознания и профессионального самоопределения в начале профессионального обучения, которые в совокупности детерминируют профессионально-личностное развитие студента в вузе. Поэтому совершенствование данных психологических феноменов выступает одной из приоритетных задач теории и практики непрерывного образования.

Профессиональное самоопределение занимает весь период «активной трудовой деятельности», представляет собой развитие личности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей (А. А. Деркач, 2000; с. 165). Осознание, оценка личностью соотношения своих возможностей с требованиями профессии осуществляется структурами профессионального самосознания, то есть зависит от наполнения и сформированности его компонентов. Профессиональное самоопределение, как первую стадию профессионального развития личности, определяет уровень сформированности профессионального самосознания, выполняя функцию выбора направленности деятельности (Л. М. Митина, 2002). Однако, как нахождение смыслов профессиональной деятельности (Л. Б. Шнейдер, 2002),

профессиональное самоопределение осуществляется на протяжении всего периода профессионального развития личности. Профессиональное самосознание сопровождает и детерминирует процесс профессионального самоопределения. Данный факт доказывается в исследовании П. А. Шавира, согласно которому профессиональное самосознание понимается как избирательная направленная деятельность самосознания, подчиненная задачам профессионального самоопределения (П. А. Шавир, 1981).

Таким образом, профессиональное самосознание выступает механизмом профессионального самоопределения личности. В форме самооценивания оно направляет данный процесс, определяя, «насколько субъект может стать тем, кем он хочет, кем он является для значимых других и для самого себя» (В. Ф. Сафин, 2008; с. 33).

«Как своеобразное «ядро» личности, осуществляющее взаимосвязь и согласованность ведущих структурных образований личности (мотивов, установок, ценностей, убеждений)», рассматривает профессиональное самосознание В. А. Сластенин (В. А. Сластенин, 2000; с. 377).

В нашем исследовании профессиональное самосознание - это психологический феномен, характеризующий самосознание субъекта, который функционирует через содержательное наполнение образа «Я - профессионал» в реальном и идеальном измерениях его когнитивной, аффективной и референтно-рефлексивной подструктур.

Содержание и структура профессионального самосознания определяются «содержанием и структурой деятельности человека и приобретают свойства и характеристики этой деятельности» (В. А. Сластенин, 2000; с. 383). Данный факт необходимо учитывать и максимально использовать при организации и осуществлении психологического сопровождения профессионально-личностного развития студентов заочной формы обучения, которые в большинстве имеют опыт работы или первое профессиональное образование, что определяет содержание их профессионального самосознания.

Когнитивный компонент профессионального самосознания содержательно является отражением той сферы профессиональной деятельности, которую осваивает студент в процессе обучения. При условии реализации профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения, образ «Я - профессионал» когнитивного компонента профессионального самосознания студента будет более определенным и ясным. Однако если профессиональная деятельность реализуется не в сфере осваиваемой профессии, в данном компоненте будет наблюдаться искажение знаний о себе.

Основой референтно-рефлексивного компонента профессионального самосознания является так же образ «Я – профессионал», развитие которого определяется противоречиями между идеальным и реальным представлениями, возникновение которых будет актуализироваться референтностью окружения, которое транслирует обратную связь субъекту. Поэтому при условии реализации профессиональной деятельности в процессе профессионального

обучения образ «Я – профессионал» данного компонента у студентов будет формироваться и в профессиональной, и в учебно-профессиональной сферах. Поэтому в отличие от студента, не включенного в профессиональную деятельность по профилю обучения, более широким будет референтное окружение. В ситуации, если профессиональная деятельность реализуется студентом в сфере осваиваемой профессии, то принципиальной разницы в функционировании и развитии данного компонента может и не быть или быть дополнительным положительным мотиватором. В обратном случае, референтность социального окружения из другой области профессиональной деятельности может исказить развитие элементов образа «Я – профессионал» студента, что в целом будет нарушать гармоничное развитие и совершенствование его профессионального самосознания.

Развитие и функционирование аффективного компонента профессионального самосознания студента сильно зависит от реализации трудовой деятельности студента или отсутствия таковой. В ситуации наличия профессиональной деятельности параллельно с обучением, профессиональное самоотношение студента будет более выраженным и осознанным, чем в случае отсутствия практической деятельности, так как есть уже реальное осуществление себя как профессионала в непосредственной профессиональной деятельности, взаимодействие с ее субъектами. Однако при реализации профессиональной деятельности, не соответствующей получаемой профессии, развитие образа «Я - профессионал» будет искажено. При значимости учебно-профессиональной деятельности для студента идеальный образ «Я – профессионал» аффективного компонента будет сильно отличаться от реального, частично сформированного в рамках другой сферы деятельности, что может, как способствовать развитию, так и препятствовать ему.

Таким образом содержание и функционирование каждого компонента профессионального самосознания в период профессионального обучения зависит от наличия или отсутствия параллельной профессиональной деятельности студента, ее соответствия профилю и направленности осваиваемой профессии, в каждом из случаев имеет свои особенности.

Возникающие противоречия в функционировании компонентов профессионального самосознания способствуют его совершенствованию и профессионально-личностному развитию субъекта в целом. Однако использование данного диссонанса как ресурса развития, то есть своевременная актуализация и адекватное осознание студентами данных противоречий при расхождении профессиональных образов, возможно при специально организованном психологическом сопровождении в период профессиональной подготовки. Для оптимального построения данной деятельности необходимо понимать специфику изменения профессионального самосознания студента заочной формы обучения, которое в период профессионального обучения проходит в своем развитии ряд стадий, выделенных в соответствии с изменением форм и содержания его учебно-профессиональной деятельности, в которой оно изменяется:

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

- стадия самопознания - занимает тот период времени, когда студент знакомится с учебно-профессиональной деятельностью, адаптируется к ней, происходит субъективное сопоставление особенностей субъекта с требованиями профессии при отсутствии объективных данных. Развитие всех компонентов профессионального самосознания находится на начальном этапе, кроме студентов, работающих по профилю, у которых опыт профессиональной деятельности способствовал формированию первичных образов «Я - профессионал». На данной стадии наиболее актуализирована сфера профессионального развития. Задачи психологического сопровождения: развитие самоинтереса, навыков самодиагностики, адекватности самовосприятия и самопонимания, развитие позитивного самоотношения, выстраивание идеального образа «Я - профессионал», осознание и принятие себя в системе профессионального взаимодействия, восприятие и осознание стереотипов профессионального взаимодействия, требований профессии к субъекту, профессиональных мотивов, установок;

- стадия самоотнесения - характеризуется появлением первых учебных и производственных практик, в связи с чем появляется осознание внутреннего соответствия/несоответствия себя с профессией (формируется профессиональная самооценка), опосредуемые пробой практической деятельности, профессиональных взаимодействий, формируются и дифференцируются образы «Я - профессионал», переоценка профессиональных ожиданий. Поэтому здесь возможен первый кризис развития профессионального самосознания, позитивное разрешение которого определяет дальнейшее его совершенствование. На данной стадии актуализируется сфера профессиональных отношений. Задачи психологического сопровождения: осознание реального образа «Я - профессионал», идентификация с образом успешного профессионала, развитие профессиональной самооценки, профессиональной рефлексии, развитие индивидуального стиля построения отношений с субъектами профессионального взаимодействия, освоение стратегий профессионального поведения и формирование профессиональных мотивов, установок, стереотипов;

- стадия самореализации – характеризуется более глубоким осознанием себя как профессионала, освоением конкретных методов и способов практической работы, осознанием ближайших перспектив профессионального развития, что обуславливает второй кризис развития профессионального самосознания. Позитивное разрешение данного кризиса способствует последующей благоприятной профессиональной адаптации. На данной стадии актуализируется сфера профессиональной деятельности. Задачи психологического сопровождения: осознание образов «Я - профессионал» в темпоральном соотношении, выстраивание путей профессионального саморазвития, развитие возможностей самокоррекции, самоорганизации, саморегуляции, освоение и развитие эффективного профессионального взаимодействия, формирование и реализация индивидуальных стратегий профессионального поведения.

Психологическое сопровождение профессионального самосознания студента на каждой стадии профессионального обучения определяет его оптимальное развитие.

Согласно В. А. Сластенину, профессиональная среда как «соответственно организованный процесс обучения со своими знаниями, нормами, отношениями становится внешними регуляторами по отношению к внутренним психическим регуляторам жизнедеятельности каждого студента» (В. А. Сластенин, 2000; с. 269). Поэтому развивающая профессиональная образовательная среда представляет «внешнюю» плоскость функционирования профессионального самосознания студента в период обучения: связывает внутреннюю его структуру и сферы его отраженного действия: в профессионально-личностном развитии субъекта, профессиональных взаимодействиях и деятельности.

Таким образом, психологическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов заочной формы обучения в вузе состоит, прежде всего, в создании развивающей профессиональной образовательной среды, позволяющей не только формировать и развивать профессиональные компетенции, но и способствовать развитию рефлексии, дифференцированности и содержательной наполненности образа «Я - профессионал», повышению адекватности профессионального самооценивания, учитывая зону ближайшего развития студента (перспективный образ «Я - профессионал») и позитивные возможности межличностного взаимодействия студентов с разным профессиональным опытом. Совокупность данных условий в целом позволит совершенствовать профессиональное самосознание студента заочной формы обучения в профиле получаемой профессии, развивая и усиливая тем самым устойчивость профессионального самоопределения.

Список литературы

1. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований [Текст] / А. А. Деркач. - М.: РАГС, 2000. - 391 с.
2. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. - 400 с.
3. Шнейдер, Л. Б. Реконструкция профессиональной идентичности: структурный и динамический аспекты [Текст] / Л. Б. Шнейдер // Развитие личности / Под. ред. В. С. Мухиной - М: Кафедра психологии развития личности МПГУ. - №2. - 2000. - С.44-68.
4. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / П. А. Шавир. - М.: Педагогика, 1981. - 96 с.
5. Сафин, В. Ф. Психология самоопределения и самооценки личности [Текст] / В. Ф. Сафин, И. Н. Нурлыгаянов. - Уфа: Вагант, 2008. - 187 с.
6. Сластёнин [Текст] / В.А.Сластенин. - М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. - 488 с.

Ганичева И. А.

к.п.н., доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
Г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

This article contains the research of psychological ways of making and developing professional self-determination during at an a higher pedagogical education. The article materials throw light on the actual problem of professional self-determination, which is devoted to the search of solutions to theoretical development bases of students professional self-determination during at an a higher pedagogical education.

Эта статья содержит понятие профессионального самоопределения в контексте его формирования у студентов на вузовском этапе обучения. Материалы статьи раскрывают возможные направления развития профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов, которые предполагают создание условий для формирования профессиональных знаний, умений и владений студента, необходимых ему в дальнейшей профессиональной деятельности.

Проблема профессионального самоопределения на современном этапе оптимизации системы вузовского образования предполагает формирование профессиональных знаний, умений и владений студента, необходимых ему в дальнейшей профессиональной деятельности.

Сложившиеся понимание профессионального самоопределения как составляющей общего процесса развития личности предполагает взаимодействие двух систем. С одной стороны – это, личность как сложнейшая саморегулирующаяся система, с другой – система педагогических условий, способствующая профессиональному самоопределению студента.

Е.А. Климов так определяет понятие профессионального самоопределения: «Профессиональное самоопределение уместно понимать в общем виде как деятельность человека, принимающую то, или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [1]. Процесс профессионального самоопределения обусловлен возникновением, расширением деятельности субъекта, реализующей его связь с факторами профориентации. Самоопределение вплетено в эту деятельность как ее компонент.

Одним из важнейших условий профессионального самоопределения студентов является - интерес к труду. Следует четко разграничивать интерес как осознание значимости того, что делаешь, самого процесса труда. Здесь четко выражаются заинтересованность в творческом начале, эмоциональная привлекательность, перспективы саморазвития, большая социальная значимость. И интерес к малосущественному для данной деятельности признаку, когда объект интереса - внешние, не характеризующие существа деятельности признаки. Такой интерес, как правило, неустойчив. Развитие же профессиональных интересов выражено в активной познавательной деятельности в связи с интересующей профессией, поэтому профессиональный

интерес - важный стимул развития личности.

Важное значение в трудовой деятельности человека имеют умения и навыки. О профессиональном мастерстве работника судят по тому, насколько у него развиты навыки, какими умениями он обладает. От степени развитости навыков и умений зависит и производительность труда и его качество.

Важным стратегическим направлением совершенствования качества профессиональной подготовки в вузе является научно-исследовательская деятельность студентов. Занятия наукой способствуют формированию готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных в вузе знаний, умений, навыков, помогают освоить методологию научного поиска, приобрести исследовательский опыт, в процессе которого происходит осознание необходимости непрерывного профессионального самообразования и самосовершенствования. В этой связи большое значение также имеет исследовательская деятельность и творческий поиск.

Как верно подчеркивает А. К. Маркова, педагогическое творчество – это всегда поиск и нахождение нового [2]. Она выделяет следующие уровни творчества:

1. Творчество в широком понимании – открытие нового для себя, т.е. обнаружение вариативных нестандартных способов решения педагогических задач; осуществление перехода от алгоритмических, стереотипных приемов к субъективно новым.

2. Творчество в более узком понимании – открытие нового и для себя, и для других, новаторство; создание новых оригинальных приемов, подходов.

Такие формы организации процесса обучения позволяют управлять формированием профессиональных знаний и умений студента, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности в качестве педагога образовательного учреждения.

Интерес к учебным предметам в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин на вузовском этапе обучения позволяет актуализировать и развивать профессиональную мотивацию студента. Как верно подчеркивает И. А. Шаршов [3], многообразие на занятиях интересных творческих и развивающих упражнений, ролевых игр и т. п. не только усиливает мотивацию студентов к профессионально-творческому саморазвитию, но и имеет реальный результат в виде приращения соответствующих способностей к осуществлению данного процесса. Мотивационно-потребностный компонент выступает как направляющий фактор учебно-познавательной деятельности и профессионального становления. Учебная деятельность может побуждаться и регулироваться комплексом мотивационных компонентов: потребностью в новых знаниях и умениях, долгом и ответственностью перед обществом, стремлением к компетентности и мастерству, потребностью в самосовершенствовании и самореализации и др.

Важной для профессионального самоопределения студентов в процессе вузовского обучения является проблема осуществления самостоятельной

работы, которая должна быть организована таким образом, чтобы процесс и результаты ее выполнения способствовали развитию будущего специалиста как субъекта обретения и применения профессиональной компетенции.

По мнению Е.Галицких, «... организация самостоятельной работы студентов – сложный и многомерный процесс, который включает в себя и формирование мотивации, профессиональной позиции будущего специалиста, и органичное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержания учебных дисциплин, и интеграцию самостоятельной работы студентов с опытом использования современных педагогических технологий, и выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы. Но успешность самостоятельной работы в первую очередь зависит от установки и студентов, и преподавателей на сотворчество, от способности всех участников образовательного процесса к диалогу» [4].

Е. Галицких подчеркивает, что обсуждение проблем организации самостоятельной работы – это поиск взаимопонимания разных поколений, это установление связей между свободой и ответственностью, это согласование стремлений преподавателей и интересов студентов, это построение «образовательной встречи», в которой формируется самостоятельность как главная цель образования, как особое качество профессионального сознания будущего специалиста.

Исследуя основы развития студента как субъекта деятельности, рассмотрим роль совместно-распределенной деятельности. Она представляет собой один из эффективных способов организации учебной и профессионально-практической деятельности студентов, в процессе которой решаются задачи становления и развития профессионального самоопределения, взаимоотношений между студентами и обучающимися, их самообучения и самовоспитания, выработки педагогически-ценностных установок.

С. В. Мелешина [5] понимает совместно-распределенную деятельность как особый тип взаимоотношений и взаимодействий между студентами, при котором индивидуализация обучения как условие выявления и учета личных дарований и способностей каждого соединяется с реализацией групповых форм обучения, что обеспечивает изменение структуры деятельности за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результатов при помощи различных форм сотрудничества.

Как подчеркивает Ю. В. Варданян [6], поиск и использование внутренних резервов овладения профессией в профессионально-практической деятельности будущего специалиста обеспечивается применением вузовских технологий становления и развития профессиональной компетентности. Одной из таких технологий, по ее мнению, является индивидуально-групповая дифференциация деятельности студентов, которая определяется автором как цикл взаимосвязанных способов учета общего и особенного в основных параметрах профессиональной компетентности будущих специалистов путем создания условно выделенных или реально существующих групп при планировании, организации, регулировании,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

коррекции профессионально-образовательного взаимодействия и оценке его результатов.

Таким образом, основными направлениями развития профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов на вузовском этапе обучения является создание условий для развития интереса к труду, организации научно-исследовательской деятельности, педагогического творчества, формирования профессиональной мотивации студентов, осуществления самостоятельной работы, планирования совместно-распределенной деятельности как особого тип взаимоотношений и взаимодействий между студентами, а также индивидуально-групповой дифференциации деятельности студентов в процессе учебной и практической деятельности.

Список литературы:

1. Климов, Е. А. Психология профессионала. / Е. А. Климов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.- 400 с.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя. / А. К. Маркова. - М.: Просвещение. - 1993.- 192с.
3. Шаршов, И. А. Педагогические условия профессионального творческого саморазвития личности студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шаршов Иван Александрович. – Белгород, 2000. – 28 с.
4. Галицких, Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : Монография / Е. О. Галицких. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.П. Герцена, 2001. – 264 с.
5. Мелешина, С. В. Совместно-распределённая учебная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя (на базе педагогических дискуссий) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мелешина Светлана Владимировна. - Н. Новгород, 1996. – 18с.
6. Варданян, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданян ; под научн. ред. В. А. Сластенина. – М., 1998. – 180 с.

Глебова Л.Н.,

д.п.н., профессор

Щелина Т.Т.,

д.п.н., профессор, зав.кафедрой общей педагогики и педагогики проф. образования

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.

В статье раскрываются вопросы профессионального развития педагога в условиях модернизации образования, выделяются условия эффективного функционирования современной школы как института социализации. Новые приоритеты требуют от учителя готовности и подготовленности к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений, а также быть готовыми и способными к самоизменению.

This article studies the questions of the teacher professional development in the modernization of education, are allocated to the efficient operation of the modern school as an institution of socialization. New priorities require teacher readiness and preparedness of conscious activity and independent creative activities that allow them to formulate and solve problems, which have no analogues in the experience of past generations, and to be ready and able to self-change.

Ситуация развития меняющейся России и образования в ней отражает процесс определения приоритета ценностей, новых идеологических установок и параллельного поиска направлений, разработки технологий развития личности будущего специалиста, способного и подготовленного осуществлять самопроектирование и реализацию профессиональной карьеры в условиях серьезных противоречий между требованиями рынка труда и рынком специалистов. Особое место в этом сложном процессе отводится школе, которая сегодня переживает серьезные изменения, как и все институты общества, обеспечивающие успешность социализации растущих граждан страны.

В этом смысле влияние школы на социализацию воспитанников зависит от того характера жизнедеятельности и той атмосферы, которые отличают ее как воспитательную организацию, от ее быта, содержания и организации жизнедеятельности и взаимодействия, которые создают более или менее благоприятные возможности для развития ребенка, удовлетворения им своих позитивных потребностей, способностей и интересов. Одним из определяющих факторов влияния школы на успешность и обеспечения благополучной жизнедеятельности детей являются педагоги, реализующие в своей деятельности те или иные ценностные устремления, установки, имплицитные

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

теории воспитания, обуславливающие содержание, характер и воспитательную эффективность взаимодействия как диалога воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой.

Признавая важность выдвинутого в качестве приоритетного направления модернизации образования как института социализации и развития детства совершенствование учительского корпуса, отметим два принципиальных момента, без учета которых эффективность преобразований может стать иллюзорной. В этом смысле обратим внимание на ряд социально-психологических особенностей главных субъектов современного образования как института социализации и развития детства: педагоги и учащиеся.

Реальность показывает, что как никогда ранее, современные педагоги оказались в принципиально иной ситуации не только в целом социального, но и личностного, и профессионального развития. Дело в том, что их собственная профессиональная и личностная эффективность сегодня определяются готовностью и подготовленностью к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений, а также быть готовыми и способными к самоизменению [2]. Это значит, что от готовности и способности работающих педагогов быть гибкими в освоении современных технологий образования и самообразования, развития и саморазвития как важнейших личностных и профессиональных ценностей во многом зависят и успешность растущих граждан России, и эффективность воспитания и образования как институтов социализации и развития детства.

В контексте модернизации образования как института социализации и развития детства выявленная недостаточная социальная и психологическая зрелость детей предполагает необходимость определения школой реально достижимых задач, средств и методов профилактики и коррекции неблагоприятных условий, в которых проходила социализация, в соответствии с возрастом, полом, социокультурной принадлежностью детей, их средой обитания, конкретными социальными отклонениями. В этой связи современная школа как социальный институт может функционировать достаточно эффективно, если созданная в ней воспитательная система предусматривает необходимость:

- осуществлять мониторинг качества работы образовательного учреждения в области социализации личности;
- создавать равные образовательные возможности для детей из разных социальных сред, осуществлять профилактику рисков школьной дезадаптации учащихся;
- использовать технологии индивидуализации развития личности в системе образования, содействовать социальному, профессиональному, жизненному самоопределению учащихся;
- осуществлять социально-педагогическую профилактику социальных рисков и психолого-педагогическую помощь детям в сложной (кризисной) жизненной ситуации;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

- разрабатывать и осуществлять программы развития здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения, мониторинг здоровья обучающихся, а также мониторинг и технологии профилактики употребления учащимися наркотических и ПАВ;

- разрабатывать и осуществлять программы и технологии обеспечения информационной безопасности детей, мониторинга и психолого-педагогической экспертизы популярной среди учащихся информационной продукции;

- определять приоритеты и разрабатывать эффективные механизмы взаимодействия образовательного учреждения с другими социальными партнерами (семья, система профессионального образования, медицинские, коррекционные, правоохранительные и другие службы) [1].

Обозначенные требования к воспитательной системе современной школы в новом качестве представляют проблему психолого-педагогической подготовки специалистов, способных реализовать проект «Школа будущего», получить продуктивный эффект от внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов, начиная с дошкольного образования. В условиях меняющейся России и системы образования в ней педагоги вынуждены одновременно осуществлять обучение и воспитание различных категорий детей (из разных социокультурных сред, с особыми образовательными потребностями, одаренных детей и др.), разрабатывать соответствующие технологии профессионального взаимодействия с ними и обучаться этому, повышая свою компетентность. Отмеченное обстоятельство отражает основную особенность профессионального развития и будущих, и работающих педагогов.

Дело в том, что современные педагоги оказались в ситуации, когда их собственная профессиональная и личностная эффективность определяются готовностью и подготовленностью к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им (по А.В. Мудрику) ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений, а также быть готовыми и способными к самоизменению. Это значит, что профессиональное развитие будущего педагога в период обучения в вузе и в последующей самостоятельной профессиональной деятельности во многом зависит от готовности и способности быть гибким в освоении современных технологий образования и самообразования, развития и саморазвития как важнейших личностных и профессиональных ценностей. Возможность и результат такого профессионального развития (и/или готовности к такому развитию) обусловлены разработанной и реализуемой в вузе модели воспитания студентов и непосредственно воспитательной системы факультета, на котором осваивает профессию будущий педагог.

Список литературы

1. Даль, Л.В., Щелина Т.Т. Школа и вуз как социальные институты в условиях модернизации образования. // *Общественные науки. Всероссийский научный журнал.* – 2012. – №2. – С.35-41.

2. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.

Дворникова И.Н., к.пс.н.

доцент кафедры общей и педагогической психологии
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК КРИТЕРИЙ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

В основе новой парадигмы лежит представление об учащемся как субъекте познавательной деятельности. Результатом обучения становится активная, творческая деятельность обучающегося. Личность становится активным субъектом профессионального развития и личностного роста. Профессиональное самоопределение может стать показателем готовности личности к профессиональной деятельности.

At the heart of the new paradigm is the notion of the student as the subject of cognitive activity. The result of learning is an active, creative learning activities. A person becomes an active participant in professional development and personal growth. Professional self-determination could be an indicator of readiness of the person to professional activities.

С процессом развития информационного общества связаны и интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической. В основе новой парадигмы лежит изменение фундаментальных представлений о человеке и его развитии через образование. Сегодня в педагогическом образовании происходит поиск путей перехода к новой образовательной парадигме (В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, З.И. Васильева, Е.В. Бондаревская, А.А. Орлов, В.Г. Ситаров, Н.К. Сергеев и др.). Суть такого преобразования заключается не столько в знаниевой подготовке, сколько в обеспечении условий для самоопределения и самореализации личности. Это утверждение базируется на изменении отношения к человеку как сложной системе и к знанию, которое должно быть обращено в будущее, а не в прошлое. Критерием реализации новой образовательной модели становится опережающее отношение, или степень «познания будущего».

В новой образовательной парадигме учащийся - субъект познавательной деятельности, а не объект педагогического воздействия. Диалогические отношения преподавателя и обучающегося определяют основные формы организации учебного процесса. Результатом становится активная, творческая деятельность обучающегося, далекая от простой репродукции. Современный человек должен не только обладать неким объемом знаний, но и уметь учиться: искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, использовать разнообразные источники информации для решения этих проблем, постоянно приобретать дополнительные знания.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Чтобы соответствовать требованиям времени, студент в процессе обучения должен не только приобрести фундаментальные знания, но и сформировать в себе потребность в самосовершенствовании, в самообразовании, в овладении знаниями в течение всей своей активной жизнедеятельности. Личность становится активным субъектом профессионального развития и личностного роста.

Такой подход требует показателя, который бы характеризовал профессиональное развитие личности, ее готовность к профессиональной деятельности. Решение этой проблемы исследователи связывают с профессиональным самоопределением, являющимся приоритетным направлением образовательной политики.

Профессиональное самоопределение - длительный процесс согласования личностных и социальных потребностей, продолжающийся на протяжении всей жизни. От того, насколько каждый человек готов обнаружить в себе профессиональные способности, соответствующие личным планам и возможностям их реализации, зависит успешное включение его в систему социально-экономических связей и его социальное самочувствие. При детальном исследовании проблемы профессионального самоопределения весьма актуальным становится изучение его структуры, включающей самые различные компоненты.

Научный интерес к проблеме профессионального самоопределения студентов определяется необходимостью каждого специалиста, вследствие прогресса техники, науки, усложнения социальных отношений, постоянно развивать и совершенствовать подготовку, а также незавершенностью профессионального самоопределения, его растянутостью во времени. Последнее во многих случаях является причиной недостаточной удовлетворенности части людей своей профессией и снижения эффективности деятельности.

Одна из актуальных проблем сегодня заключается в том, что абитуриент, решивший поступить в высшее учебное заведение, встречает на своем пути множество трудностей. Среди них - недостаточное понимание того, что представляет собой та или иная профессия, в чем заключается ее необходимость и на что она направлена. Вследствие этого в высшие учебные заведения поступают абитуриенты с несформированными профессиональными представлениями, результатом чего порой является разочарование в выборе профессии, быстрое профессиональное выгорание и множество других негативных явлений.

Все учебные заведения как социальные институты выступают в качестве структур, организующих специфическую среду профессионального самоопределения своих учащихся. Среди них особое место принадлежит вузам, поскольку они являются учебными заведениями, дающими профессии; создают более богатую, по сравнению с другими учебными заведениями, среду профессионального самоопределения учащихся; включают учащихся в свою структуру на достаточно продолжительный срок (от 4 до 6 лет); этот срок

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

приходится на время наиболее интенсивного психологического и социального формирования личности, ее взросления, осознания человеком его роли и его места в обществе.

Особенность современной ситуации, в которой осуществляется профессиональная подготовка студентов, заключается в том, что, с одной стороны, на фоне демократизации общества высшая школа получила самостоятельность в решении актуальных задач подготовки молодых специалистов, а с другой, общество предъявляет высокие требования к культуре личности, в том числе личности специалиста с высшим образованием, и требует соединить профессионализм в работе с высокой культурой общения и поведения. Следовательно, повышение качества подготовки специалистов, ускорение темпа их профессионального становления выступает одной из актуальных социальных потребностей. Не случайно Российская Академия образования в качестве задачи научно-исследовательской деятельности определила разработку проблем профессионального самоопределения молодежи в современных условиях становления рыночной экономики в стране. Это требует усиления профессиональной и личностной составляющей образовательного процесса в современном вузе. Содействие в формировании профессионального самоопределения с помощью соответствующих образовательных программ вуза носит необходимый характер.

Становление и развитие личности успешно осуществляется, когда в процессе обучения в образовательном учреждении у обучающегося формируется потребность в личностно-профессиональном росте. Решение данной задачи обеспечивает высокое качество подготовки специалистов. Сложившееся в обществе мнение о том, что молодые люди должны самостоятельно определять свои дефициты в контексте профессиональной деятельности, поднимать проблемы и находить решения, в настоящее время не находит подтверждения в теоретических исследованиях и практической реализации. Сегодня в системе образования ведется поиск новых механизмов, форм, вариантов решения данного направления государственной политики. Прежде всего, должны быть подготовлены педагогические кадры, поскольку профессиональная деятельность - это сложный многопризнаковый объект, представляющий собой систему. Интегрирующим компонентом данной системы, обеспечивающим ее жизнедеятельность, является субъект труда, осуществляющий взаимодействие всех компонентов системы с учетом многообразия признаков, отражающих ее специфику.

Самоопределение личности, в том числе и профессиональное, относится к числу фундаментальных проблем психологии самодетерминации и личного выбора, рассматриваемых такими авторами, как А. Маслоу, К. Роджерс, Э.Х. Эриксон, С.П. Рубинштейн, Н.С. Пряжников, П.Г. Щедровицкий и др. В современных условиях, когда подготовка профессионала становится важной, необходимость научного осмысления и разработки рациональных моделей его формирования может рассматриваться как актуальная (Абакумова, Истомина, 2006).

Профессиональное самоопределение и самоактуализация личности могут быть описаны в виде длительного процесса развития отношений человека (школьника или взрослого) к своей (будущей или реальной) профессии и к самому себе как (потенциальному или реальному) субъекту профессиональной деятельности или профессионалу. Данное определение подчеркивает активную роль самого человека: он сам выбирает профессию, сам проходит период профессионального обучения и, наконец, сам активно строит собственную профессиональную карьеру и реализует собственный личностный и интеллектуальный потенциал. Важно также учесть, что профессиональное самоопределение и самоактуализация осуществляются на протяжении всего профессионального, а часто и жизненного пути человека.

В.Ф. Сафин и Г.П. Ников пришли к выводу, что «самоопределившаяся личность - это субъект, осознавший, чего он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), чего от него хотят и ждут коллектив, общество, субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений (Сафин, Ников, 1984).

Профессионал в своей области неотделим от образа высокоразвитой и культурной личности (в отличие от информированной о культуре). Профессиональная культура, по П.В. Сысоеву, не может рассматриваться в изоляции от других видов культуры. Культурный мир личности играет определяющую роль в формировании профессиональной культуры индивида (Сысоев, 2001).

Символом нового подхода стало не «формирование специалиста», а «содействие появлению образованного человека», предполагающее сочетание целостной профессиональной подготовки и объемного представления о мире с высоким уровнем индивидуальной культуры.

С понятием культуры связано понятие профессиональной компетенции. По Н.С. Розову, концепция профессиональной компетентности предполагает введение человека в общий культурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек далее реализует себя как специалист, профессионал: из узкой сферы деловой эффективности он выходит в широкое понятие культуры. Наряду с этим распространен подход, подробно изложенный в работах М.С. Кагана, который выделяет несколько условных типов культуры применительно к профессиональному становлению личности: 1) «культура эрудита» (доминирование познавательной деятельности, предельное накопление личностью знаний); 2) «культура практика» (доминанта преобразовательной деятельности, где высокая степень владения техникой и технологией определяет уровень культуры труда); 3) «культура моралиста», где доминанта - ценностно-ориентированная деятельность; 4) «культура общительного человека» - стремление к совершенным человеческим взаимоотношениям как высшей ценности жизни и деятельности личности, которой подчинены все остальные ценности.

Список литературы

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. -- Томск: Томский государственный университет, 2007. - 368 с.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М., Воронеж, 1999.
3. Коровина О.С. Факторы и условия профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н.... Великий Новгород, 2001, - 147 с.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., Воронеж, 1996.

Зарецкая И.И., д.п.н., профессор
ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования»
г.Москва, РФ

**КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

В статье дискутируются проблемы коммуникативной культуры как фактора самоопределения будущего педагога в гуманистическом образовании.

The article discusses the problem of teachers communicative culture as a factor of humanization of educational space.

Переход от авторитарной к личностно-ориентированной педагогике, поворот школы к ребёнку немислимы без развития личностного компонента профессиональной культуры будущего педагога. Сущность педагогической культуры в этих условиях состоит в особом ценностном отношении к детству как уникальному, неповторимому периоду человеческой жизни, в осознании самоценности, уникальности личности каждого ребёнка.

Как справедливо отмечает И.Д.Демакова, «В пространстве школьного детства важнейший фактор, определяющий атмосферу жизни ребёнка, - обучение и отношения с педагогами. При удачно складывающихся отношениях налицо важные позитивные изменения, при не сложившихся – серьёзные проблемы, касающиеся невозможности для ребёнка осуществить глубинные потребности в самореализации, социализации и принятии» [1, с.с. 82-83]

В реальной педагогической практике довольно часто можно встретить проявление «нестыковки» потребностей педагогов и детей. Отвечая на вопрос «Что Вас волнует в общении с учащимися?» слушатели курсов повышения квалификации (Москва, АПК и ППРО, опрошено более 800 педагогов) отвечают: «отсутствие учебной мотивации, пассивность» (35%); немотивированная

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

агрессия, обидчивость (68%); «зажатость, невозможность вызвать на откровенный разговор»(46%); «невозможность проникнуть во внутренний мир ребёнка, понять его психологическое состояние (27%)». Как видим, волнуют педагогов подчас прямо противоположные проблемы. Но все они – результат неподготовленности к продуктивному педагогическому общению. Как следствие – неудовлетворённость детей, которые жалуются на грубость, бестактность отдельных учителей, на то, что их не понимают, не учитывают их желаний, стремлений, предпочтений.

Основная причина такого положения- направленность учебного процесса педагогического вуза на подготовку по избранной специальности: учителя физики, химии, русского языка и литературы и т.д., и эта предметная специализация заслоняет подготовку к реальному педагогическому взаимодействию. Если даже в учебном плане вуза есть курсы «Педагогическая этика», «культура общения», то они носят нормативный, а не практический характер и, как правило, бывают факультативными. Педагогическая практика могла бы создать реальное пространство освоения приемов организации разносторонней деятельности учащихся, тренинга принципиально значимых умений педагога: диагностических, проектных, самоанализа, рефлексии своей деятельности и т.д. Однако анализ научно-педагогической литературы и опыта организации педагогической практики свидетельствует о том, что она направлена в первую очередь на развитие когнитивных и операциональных составляющих субъектного опыта будущего учителя, на формирование его дидактических и методических знаний, умений, опыта. Это, естественно, важно для профессиональной подготовки учителя-предметника. Но такой подход не отвечает современным задачам развития профессиональной культуры педагога, так как формирует модель «адаптивного поведения» в профессии (*Л.М. Митина*). Следовательно, для успешного самоопределения будущего педагога ему необходимо овладеть коммуникативной культурой, культурой педагогического общения.

Что же принципиально изменилось в представлениях о профессиональной культуре учителя? Изменения в социальной жизни общества и в образовании привели к изменению функций педагога, который из транслятора знаний и опыта становится организатором развивающей, воспитывающей среды, способствующей максимальному раскрытию актуальных и потенциальных возможностей учащихся.

Методологическим основанием перестройки позиции педагога являются идеи гуманистического образования. Ведущими характеристиками профессиональной культуры педагога с этих позиций становятся гуманистическая педагогическая позиция учителя по отношению к детям и его способность быть воспитателем; психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление. Определяя приоритетные характеристики педагога, Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич лишь на третье место ставят образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями [2, с 104] Авторы придают особое значение проявлению

творчества в деятельности, умению обосновать собственную педагогическую деятельность, разработать авторский образовательный проект. Они выделяют как интегративную характеристику культуру профессионального поведения, проявляющуюся в ценностях деятельности, способности к рефлексии, саморегуляции собственной деятельности.

Стремление к профессиональному самоопределению многие исследователи профессиональной культуры педагога связывают с методологическим поиском, который Е.В. Бондаревская определяет как «деятельность учителя по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или педагогического явления как лично значимых для своего саморазвития, так и для последующего развития личностных структур сознания своих учеников» [2, с. 112].

Восприятие развития ребенка как ценности предполагает повышение психолого-педагогической компетентности будущего педагога, поскольку требует опоры на психологические закономерности «личностного роста». Современная психология дает предметные ориентиры в определении точек «личностного роста». Эти точки связаны с актуализацией двух «фондов развития»: «Могу» и «Хочу». Иными словами: личностный рост возникает на пересечении двух линий развития, связанных с индивидуальными возможностями и компетентностью ребенка («Я могу») и его активностью («Я хочу»). Понимание закономерностей личностного роста приводит к осознанию конкретной педагогической задачи: обеспечить совпадение, гармонию возможностей и активности в их проявлении.

Студентам важно знать, какие факторы стимулируют личностный рост, а какие тормозят развитие. Эмоциональная стабильность, ситуация одобрения, признания, поддержка инициативы и самостоятельности, учет «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) – все это факторы, способствующие развитию. Напротив, страх, рождающий неуверенность в себе, комплекс неполноценности, пережитая несправедливость, неприятие сверстниками, чувство вины и стыда тормозят развитие.

Каковы же те психологические характеристики, способствующие самоопределению студента как будущего педагога, так называемого *педагога-фасилитатора*?

Эмпатия как способность сочувствия, понимания состояния воспитанников.

Принятие – это, по определению К. Роджерса, принятие ребенка таким, как он есть.

Конгруэнтность – соответствие позиции воспитанников, искренность и открытость им.

Креативность – это не только способность к творчеству, но и быстрота реакции в нестандартных ситуациях, своего рода артистизм, способность увлекать, реагировать с юмором.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Суггестивность – способность воздействовать на эмоциональную сферу воспитанников, создавать благоприятную атмосферу, доброжелательный микроклимат.

Терпимость – толерантность, принятие права ребенка на несовпадающее с позицией педагога собственное мнение, права на ошибку.

Способность к рефлексии – как самоанализ своего поведения, самоконтроль в процессе общения, так и помощь воспитанникам в осмыслении того, что происходит с ними

Обратите внимание на тот факт, что ведущие характеристики педагога-гуманиста проявляются в общении: общении между педагогом и учащимися, между педагогом и родителями, между педагогом и руководителями, коллегами по совместной деятельности. И это неслучайно: специфика профессиональной деятельности педагога именно в общении, и от культуры использования этого основного «орудия» педагогической деятельности зависит профессиональное самоопределение будущих педагогов. Отсюда следует вывод: одним из перспективных факторов самоопределения студентов в социально-гуманитарной сфере становится развитие культуры педагогического общения, коммуникативной культуры педагога.

Психологи выделяют так называемое *коммуникативное ядро личности* как одно из ключевых понятий, которое характеризует направленность, потенциал, меру устойчивости личности, проявляемые в общении с другими людьми.

Направленность личности – жизненное кредо личности, проявляющееся в потребностях, стремлениях, ценностях, мотивах деятельности.

Потенциал личности – складывается из способностей: эмпатии, идентификации, рефлексии, децентрации. На основе эмпатии, как отмечается в словаре по эффективной коммуникации, «достигается согласие в диалоге, формируются и реализуются многие коммуникативные стратегии в политике, шоу-бизнесе, рекламе и «паблик- рилейшнз» [5, с.592].

Идентификация – процесс отождествления себя с другим человеком. Социальной группой, образцом, к которому стремится человек

Рефлексия- размышление, самонаблюдение, самоанализ, самопознание; способность анализировать свое поведение, акт общения, чтобы понять возникшие проблемы или оценить продуктивность тактики общения, обеспечившей успех. Рефлексия дополняет и усиливает способность эмпатии и идентификации, развивает способность самоконтроля в процессе общения.

Децентрация – способность «выходить» за пределы своего «Я» и делать центром внимания других людей, общего дела., взаимные интересы. Развитая готовность к децентрации способствует росту коммуникативного потенциала личности, пониманию других обычаев, другой культуры, что особенно значимо для проявления толерантности в условиях полиэтничного образования и развития миграционных процессов.

Коммуникативное ядро личности – это показатель готовности личности, в данном случае – будущего педагога, стать гарантом гуманизации пространства

детства, формирования здорового нравственно-психологического климата в образовательной среде.

Список литературы

1. Демакова И.Д. Педагогическое обеспечение гуманизации пространства детства//Актуальные проблемы образования и воспитания: профессиональное мастерство и индивидуальный стиль современного специалиста, М., «Арманов-центр»,2010.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., Педагогика, Ростов на/Д, 1999
3. Эффективная коммуникация: история. Теория, практика/словарь-справочник, М.. «КРПА Олимп», 2009.

Казанская Н.М., к.пс.н.

Нижегородский институт менеджмента и бизнеса
г.Нижний Новгород, РФ

ДИНАМИКА ОБРАЗА ПСИХОЛОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В статье рассматривается динамика образа психолога у студентов психологических факультетов в период обучения их в вузе. В качестве психодиагностического инструментария используется «семантический дифференциал» Ч. Осгуда. Особое внимание при анализе эмпирических данных уделяется «поляризации признака» и «интенсивности признака».

The dynamic of psychologist symbol among the students of psychological faculties of higher educational institutions during the period of studies is considered in the article. "The semantic differential" by Charles E. Osgood is used as a psychognostic instrument. Special attention is devoted to the "polarity characteristic" and "intensity characteristic" in the analysis of the empirical data.

В настоящее время представляется актуальной проблема профессионального самоопределения в процессе обучения в вузе. Профессиональное самоопределение, с точки зрения Н.С.Пряжникова, рассматривается как самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации.

Отмечается, что постепенное включение в профессиональную деятельность способствует формированию целостного, и в определенной степени стереоскопического образа психолога. С другой стороны, формирующийся на разных этапах профессионализма образ психолога оказывает влияние на профессиональное самоопределение личности, создает определенный «вектор» её профессиональной деятельности.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Нами было проведено исследование динамики структурно-содержательных компонентов образа психолога у студентов в течение обучения в вузе.

В основу исследования легло предположение, что успешное профессиональное самоопределение студентов психологических факультетов в течение их обучения в вузе может быть репрезентировано в динамике образа психолога.

В качестве психодиагностического инструментария использовалась методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда.

В исследовании приняли участие две группы студентов: студенты-первокурсники (в количестве 37 человек) и студенты-выпускники (в количестве 35 человек). Все они – студенты нижегородских вузов: Нижегородского филиала Гуманитарного института г.Москвы, НИМБа и Нижегородского филиала УРАО. Гендерный состав: 79,2% (57 чел.) – женщины; 20,8% (17 чел.) – мужчины.

Согласно точке зрения Л.Ф.Бурлачука и С.М.Морозова, при количественно-качественном анализе полученных эмпирических данных нами оценивались два аспекта: 1) направленность от начала координат – нейтральной позиции шкалы (качественная характеристика, поляризация признака); 2) удаленность от начала координат (количественная характеристика, интенсивность). Чем длиннее вектор удаленности точки семантического пространства от нейтральной позиции, тем интенсивней реакция и более значимо для испытуемого оцениваемое понятие

Следует отметить, что в обеих группах отсутствуют «отрицательные» показатели. Таким образом, можно предполагать общую тенденцию для всех студентов: восприятие психолога как носителя преимущественно положительных характеристик.

Анализ полученных эмпирических данных показал, что для студентов-первокурсников наиболее значимыми (в промежутке значений от 3,0 до 2,0) являются характеристики (в порядке убывания): ответственный, дружелюбный (1,5 ранг), спокойный, добрый (3,5), разговорчивый (2,67), общительный (2,6), обаятельный (2,53), сильный (2,33), уверенный (2,27). Значимыми характеристиками в средней степени (в промежутке значений от 1,0 до 1,9) – отзывчивый, независимый (1,8 ранг), честный, энергичный (1,67), справедливый, решительный (1,53). Значимыми характеристиками в низкой степени (в промежутке значений от 0 до 0,9) – открытый (0,73 ранг), расслабленный (0,6), самостоятельный (0,53), деятельный, уступчивый (0,47).

Для студентов-выпускников наиболее значимыми (в промежутке значений от 3,0 до 2,0) являются характеристики (в порядке убывания): честный (2,73 ранг), открытый (2,67), самостоятельный (2,4), уверенный (2,33), дружелюбный (2,27), сильный (2,2). Значимыми характеристиками в средней степени (в промежутке значений от 1,0 до 1,9) – отзывчивый (1,6 ранг), ответственный, добрый, общительный, спокойный (1,53), справедливый (1,33), энергичный (1,07). Значимыми характеристиками в низкой степени (в промежутке значений

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

от 0 до 0,9) – независимый, деятельный, решительный (0,73ранг), обаятельный, уступчивый (0,67), невозмутимый, расслабленный (0,6), разговорчивый, уступчивый (0,47).

При анализе результатов методики СД мы использовали параметр «величина сдвига». Для этого мы условно переложили биполярную шкалу 3-2-1-0-1-2-3 в униполярную 1-2-3-4-5-6-7 (согласно точке зрения В.Л.Волохонского о возможностях модификаций психосемантических методик). Исходя из этого, мы предположили, что разница в 0-1 баллов можно считать за показатель низкого уровня различий; 2-4 баллов – среднего; 5-6 баллов – высокого уровня расхождений.

Наибольшая динамика относительно представлений о личностных характеристиках психолога касается следующих категорий (в порядке убывания): разговорчивый (разница – (-2,2), невозмутимый (-2,13), открытый (+1,94), самостоятельный (+1,87), обаятельный (-1,86), общительный (-1,67), честный (+1,66). Таким образом, можно говорить о том, что в течение обучения в вузе возможна следующая динамика: психолог представляется студентами как более открытый, самостоятельный, честный; и менее обаятельный, общительный, невозмутимый и разговорчивый. Динамика среднего уровня представлена такими категориями как: ответственный (-1,34), добрый, спокойный (-1,27), решительный (1,2), независимый (1,07). Таким образом, можно говорить о том, что в течение обучения в вузе возможна следующая динамика: психолог представляется студентами как менее ответственный, спокойный, решительный, независимый. Динамика низкого уровня представлена такими категориями как: дружелюбный, энергичный (-0,6), деятельный (+0,26), уступчивый (+0,2), отзывчивый, справедливый (-0,2), сильный (-0,13), уверенный (-0,06), расслабленный (0).

Таким образом, можно говорить о том, что в течение обучения в вузе возможна следующая динамика: психолог представляется студентами как более уступчивый, деятельный; менее сильный, отзывчивый, энергичный, справедливый, дружелюбный и уверенный.

Количественный анализ средних арифметических по всем характеристикам у каждой группы студентов показал следующую динамику: снижается интенсивность, то есть удаленность от начала координат (от 1,841 до 1,396).

Мы можем констатировать общую тенденцию: уход студентов в процессе профессиональной подготовки от крайних показателей в зону средних. Этот факт позволяет предполагать, что, независимо от принадлежности понятия к конкретной базисной оценочной шкале и семантике конкретной пары слов, студенты-психологи преодолевают деструктивные для будущей профессиональной деятельности особенности «черно-белого» мышления. И приобретают навыки амбивалентного мышления (от лат. *ambo* – «оба» и лат. *valentia* – «сила»), или континуального мышления (Д.Бьюдженталь), в рамках которого мир и люди различных профессий в нем воспринимаются многоаспектно и диалектически.

Качественный анализ полученных данных позволяет констатировать, что образ идеального психолога студентами-первокурсниками представляется как (в порядке предпочтения первые три характеристики) «дружелюбный, ответственный, спокойный, добрый и невозмутимый». В процессе беседы, направленной на обсуждение полученных эмпирических данных, анализ комментариев студентов-первокурсников показал, что такие представления связаны, прежде всего, с опытом общения со школьными психологами. Студенты, сравнивая их с учителями-предметниками и классными руководителями, говорили о том, что психологи более дружелюбны и спокойны в отличие от «бешеных» учителей. Приоритетность категории «ответственность» они объясняли тем, что «на них можно положиться», «они отвечают на все вопросы от собственного имени».

Студенты-выпускники представляют психолога прежде всего как «честного, открытого и самостоятельного». Они указывают на то, что настоящий психолог «может говорить даже не совсем приятные и совсем неприятные вещи», «даже болезненные», «он при этом открыто выражает свои эмоции и использует анализ этих эмоций для определения отношений с клиентом и для обратной связи». Также психолог представляется самостоятельным человеком. Близкое расположение этого понятия с понятием «уверенный». Позволяет рассматривать их как синонимы. Студенты отмечают, что в процессе консультирования и тренингов «психолог периодически принимает самостоятельные решения».

Мы проанализировали полученные результаты в контексте соотнесения их с традиционными тремя базисными оценочными шкалами «оценка» (хороший-плохой); «сила (сильный-слабый)»; «активность» (активный –пассивный).

Следует заметить, что характеристики, получившие наибольшее количество баллов, относятся к «базисным» шкалам «оценка» и «активность»; характеристики, получившие среднее количество баллов, относятся к «базисным» шкалам «оценка» и «сила»; характеристики, получившие наименьшее количество баллов, относятся к «базисным» шкалам «сила» и «активность». Таким образом, можно констатировать следующую динамику: в процессе обучения для студентов большую актуальность приобретают характеристики «силы». Мы предполагаем, что повышение значимости категорий «сила» показывают положительную динамику внимания студентов к содержательной стороне профессиональной деятельности психолога (мы предполагаем, что «сила» является более содержательной характеристикой, чем «активность», которая в психологической практике имеет свою специфику).

Анализируя эмпирические данные по методике «Семантический дифференциал», мы исходили из того, что ряд психологов относит эту методику к «проективным». Таким образом, предполагается, что полученные эмпирические данные характеризуются более высокой степенью достоверности по сравнению с тестами-опросниками.

Исходя из предположения, что профессиональное самоопределение студентов психологических факультетов репрезентируется в динамике образа

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

психолога, можно отметить, что в течение обучения в вузе происходит формирование социально-психологической зрелости личности студентов, выраженное в повышении амбивалентности образа психолога, а также – в акцентировании содержательных характеристик его профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф.Зеер. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.- 336 с.
2. Бурлачук, Л.Ф., Морозов, С.М. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 528 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. - М.: Академия, 2004 - 304 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
5. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников - М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 246 с.

Калацкая Н.Н.

к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, РФ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье автором сделана попытка выяснить, насколько студенты педагогических колледжей и вузов мотивированы на педагогическую профессию.

In the article the author made an attempt to find out how the students of teacher training colleges and universities are motivated to teaching profession.

Часто случается так, что студенты, избравшие педагогическую профессию, на этапе обучения в вузе, разочаровываются в своем выборе. Это обычно связано со стихийностью процесса профессионального самоопределения в школьные годы, его обусловленности внешними причинами, недостаточным уровнем профессионального воспитания в высшем учебном заведении. В результате во многих педагогических вузах и колледжах сегодня учатся немало студентов, не имеющих соответствующей установки к получению профессии, а лишь мечтающих о дипломе о высшем образовании. Но будут ли такие выпускники работать по специальности? Как показывает практика, немногие из таких студентов выбирают работу педагога.

Наряду с этим существует мнение, что студенты педагогических колледжей больше ориентированы на работу по специальности, чем студенты высших педагогических учебных заведений. Это говорит о различном отношении студентов вузов и колледжей к предстоящей профессиональной деятельности. Именно это утверждение подвергалось эмпирической проверке, в которой приняли участие студенты Казанского педагогического колледжа и студенты Института педагогики и психологии КФУ, всего 40 человек.

Анализируя понятие «готовность» мы обратились к словарю русского языка под редакцией С.И.Ожегова (С.И. Ожегов, 2003; с.142), который трактует готовность как «согласие, желание сделать что-либо; состояние при котором все готово для чего-нибудь».

Изучение общей проблемы готовности к труду началось в 50-е годы в связи с необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда. На основе анализа научно-педагогической литературы можно сделать вывод об отсутствии единого подхода к пониманию феномена «готовности». Так, в исследовании А.Е. Резановича (А.Е. Резанович, 2002; с.12) готовность трактуется как «внутреннее свойство личности, в котором выражено ее расположенность к осуществлению деятельности, а так же степень усвоения ею элементов, соответствующего социального опыта и способность пользоваться этим опытом в профессиональной деятельности». Готовность может быть представлена единством элементов: мотивационная готовность, теоретическая готовность, практическая готовность. В структуре готовности выделены следующие компоненты: мотивационно-целевой, информационный, технологический.

В педагогике требования к педагогу выражаются разными терминами: «профессиональная пригодность», «профессиональная компетентность», «профессиональная готовность». Названные понятия имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах.

Так, под профессиональной пригодностью понимается совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии (Педагогика, 2000; с.136).

Также современная педагогика профессионального образования вводит понятие профессиональной компетентности (А.К. Маркова, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин). Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Профессиональная компетентность учителя - владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического знания (Педагогика, 2000; с.136).

Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и выступает регулятором успешности профессиональной деятельности, разновидностью установки.

Структура профессиональной готовности учителя может быть раскрыта через две группы педагогических умений. Можно выделить группы умений, характеризующие теоретическую готовность педагога и его практическую готовность к профессиональной деятельности.

По определению Л.М.Митиной, профессиональная готовность - система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении (Л.М.Митина, 1998).

Проблема профессиональной готовности рассматривалась в работах многих педагогов. В психологии изучению состояния готовности к деятельности большое внимание уделялось в работах А.А. Ухтомского, М.И. Виноградова, Б.Ф. Ломова, Н.Д. Левитова, В.Н. Пушкина и др. Современная педагогика профессионального образования вводит понятие профессиональной компетентности (А.К. Маркова, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин).

Для диагностики профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности использовались следующие методики: опросник «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности» и «Опросник для выявления уровня педагогической направленности».

В результате измерения показателей профессиональной готовности к педагогической деятельности, полученных на данных выборках, были получены первичные значения показателя.

Рассмотрим статистическую совокупность данных, полученную при диагностике студентов педагогического колледжа. По значениям мер центральной тенденции можно сказать, что распределение является нормальным, так как в каждом из представленных параметров мода, медиана и среднее значение примерно равны друг другу.

В то же время, меры асимметрии и эксцесса в нормальном распределении должны равняться нулю, по показателю работоспособности же наблюдается правосторонняя (отрицательная) асимметрия и положительный эксцесс. Это говорит о том, что в распределении преобладают более низкие значения признака. Стандартное отклонение свидетельствует о том, что группа по уровню выраженности каждого из признаков является не очень однородной, то есть встречаются лица как с высоким, так и со средним и низким уровнем выраженности того или иного признака.

Рассмотрим статистическую совокупность данных, полученную при диагностике студентов Института педагогики и психологии КФУ. По значениям мер центральной тенденции можно сказать, что распределение является нормальным, так как в каждом из представленных параметров мода, медиана и среднее значение равны друг другу. Меры асимметрии и эксцесса в

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

нормальном распределении должны равняться нулю, так и в данной статистической совокупности значения асимметрии и эксцесса приближены к нулю по каждому из признаков.

Все это свидетельствует о том, что группа по уровню выраженности каждого из признаков является достаточно однородной. Можно сказать о высоком уровне развития способности к творчеству, коммуникабельности и адаптированности студентов университета, а также о средних показателях по критериям работоспособности, исполнительности и уровню самоуправления.

Проверка различий между выборками на достоверность с помощью t-критерия Стьюдента подтвердила тот факт, что различия между данными выборками являются достоверными по показателям «способности к творчеству» ($t_{эмп}=2,35$, $p=0,01$), «коммуникабельность» ($t_{эмп}=2,05$, $p=0,01$), «уровень самоуправления» ($t_{эмп}=1,85$, $p=0,05$).

Мы выяснили, что результаты говорят о том, что студенты университета по показателю способности к творчеству сосредоточены в правой стороне гистограммы, что говорит о сильной выраженности данной способности у студентов университета, в то время как результаты студентов колледжа по данному параметру характеризуются значительно более низкими значениями.

Что касается параметра уровня самоуправления, то здесь наблюдается противоположная ситуация: студенты колледжа представляются нам как в большей степени способные к самоуправлению, чем студенты университета, значения которых по данному показателю можно охарактеризовать как средние.

Следует также отметить, что в группе студентов университета коэффициент правдивости $K=0,95$ ниже коэффициента правдивости студентов колледжа ($K=1,5$), что говорит о возможной демонстративности поведения и о большей ориентированности студентов колледжа на социальное одобрение.

При сравнении эмпирических данных, полученных при диагностике студентов с помощью «Опросника для выявления уровня педагогической направленности», мы выявили достоверных различий, но интересные ведения были получены по некоторым из вопросов анкеты.

Так, на вопрос «Знаете ли вы сложности педагогической работы?» положительно ответили 95% студентов университета, и только 35% студентов колледжа. Однако в ответе на следующий вопрос – «Пугают ли вас эти трудности?» - разница уже не была столь заметна: трудности педагогической работы пугают 50% студентов колледжа и 55% университета. То есть студенты университета и колледжа в равной степени готовы к преодолению трудностей педагогической работы.

На вопрос же «Обязательно ли после окончания учебного заведения быть учителем, или важно только получение гуманитарного образования?» 100% опрошенных студентов университета и 85% студентов колледжа ответили положительно. Данные результаты можно проинтерпретировать таким образом, что студенты колледжа все же более ориентированы на работу педагога, чем студенты университета.

Список литературы

1. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя.- М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 1998 - 200 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. толковый словарь русского языка/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова.-4-е изд, дополн.- М.:ООО «ИТИ Технологии», 2003.-994с.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии/Под редакцией С.А.Смирнова.- М.: Издательский центр «Академия», 2000.-423 с.
4. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вуза к организаторской деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Челябинск, 2002.-193 с.

Клюева Е.В.

к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
Г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье рассматривается возможность методических учебных задач в формировании профессиональных знаний и мотивов у будущих воспитателей дошкольных учреждений.

The article discusses the use of methodological and teaching tasks in the formation of professional knowledge and motivations for future educators of preschool institutions.

Одним из средств обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов в вузе является учебная педагогическая задача. Рассматривая учебную задачу в качестве модели реальной практической ситуации, основное ее отличие исследователи видят в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, заключающееся в овладении определенным способом действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Решая учебную задачу, будущий педагог получает тот или иной конкретный результат представляющий для него внутренне в виде развития знаний, отношений, способов действия (1).

Вместе с тем решение учебных задач способствует развитию как познавательных, так и профессиональных мотивов, которые наряду с системой личностных качеств являются компонентами профессиональной направленности. Согласно точке зрения А.А. Вербицкого, Н.А. Бакшаевой, профессиональные мотивы связаны с познавательными общей генетической основой, и представляют стремление субъекта к развитию собственной деятельности, к овладению ее новыми способами, к самовыражению в профессиональной деятельности. Познавательные мотивы проявляются в

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

стремлении к овладению новыми способами познавательной деятельности, открытию неизвестного, саморазвитию в этой деятельности. Профессиональные мотивы развиваются на основе познавательных, что свидетельствует об их взаимообусловленном развитии в учебном процессе (2). При решении учебных задач обеспечивается трансформация познавательных мотивов в профессиональные.

Поскольку любая ситуация в педагогической действительности является некой целостностью, состоящей из множества элементов и связей между ними, то при многоаспектном анализе в каждом конкретном случае студенту необходимо актуализировать знания, полученные при изучении разных учебных дисциплин. Поэтому решение учебных задач изначально, предполагает синтез знаний, который должны осуществить сами студенты. В связи с этим можно сказать, что обучение студентов решению учебных задач основанное на межпредметных связях по своей сути есть усвоение знаний через целое.

Важное место в профессиональном образовании студентов занимает решение учебных задач в ходе методической подготовки. Междисциплинарный характер методической учебной задачи заложен самой "природой" методической науки, обусловленной ее "историей происхождения".

По утверждению В.В. Краевского, в начале своего развития методика составляла нормативную часть дидактики, содержащую конкретные предписания к преподаванию определенной учебной дисциплины. По мере развития методики на основе обобщения отдельных эффективных приемов и методов обучения конкретному предмету приобретали собственную теоретическую надстройку и стали самостоятельными науками (2). В современном понимании методика обучения предназначена раскрыть совокупность педагогических явлений в системе процесса обучения, обусловленных спецификой конкретного учебного предмета (3).

Можно сказать, что возникновение методик как самостоятельных научных направлений и учебных дисциплин оказалось закономерным результатом, отражающим влияние одной из тенденций развития дидактики, а именно, – дифференциации. Но дифференциация и интеграция взаимосвязаны, и "не существуют друг без друга". Становление и развитие методик как относительно самостоятельных отраслей педагогической науки в дальнейшем происходило под влиянием интеграции, поскольку разработка теории каждой из методик осуществлялась через преломление теоретических положений психологии, дидактики, положений теории воспитания и специальных наук применительно к обучению какому-либо предмету. Интегративный характер методики обучения как науки и учебной дисциплины отмечен в работах И.Ю. Алексашиной, С.К. Кулибанова, Л.М. Панчешниковой, Г.М. Чернобельской и других.

Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования отличается от подготовки на других факультетах самым большим количеством учебных дисциплин относящихся к методическому циклу.

Будущие воспитатели дошкольных учреждений изучают шесть дисциплин методического блока, одна из них – теория и методика экологического образования детей. На занятиях, где происходит ее изучение согласно образному высказыванию Н.А. Рыкова, естественнонаучное знание "...получает как бы второе рождение. Оно не только воспроизводится, но и обогащается, дополняется новыми элементами, приобретает профессиональный аспект" (5, с.3).

На наш взгляд, методика экологического образования как дисциплина представляет интегративную систему, созданную в результате синтеза четырех подсистем – дошкольной дидактики, теории воспитания, психологии, изучающими соответственно образовательную, воспитательную, и развивающую функции обучения и естествознания. Поэтому решение учебных задач на занятиях по данному курсу предполагает использование студентами знаний этих дисциплин.

Так, в решении задач, направленных на отработку у студентов проективных умений, а именно, умений конструировать содержание различных форм организации экологического образования дошкольников, планировать виды деятельности детей, осуществлять оптимальный отбор методов и средств регулятором их действий выступает синтез знаний экологии, психологии, дошкольной педагогики. Проиллюстрируем это на конкретном примере.

На лекции, в ходе изучения особенностей формирования у дошкольников представлений о приспособлениях животных к среде обитания студенты узнают о том, знания о каких приспособительных зависимостях доступны пониманию дошкольников, о методах обеспечения интеллектуальных способов усвоения этих знаний детьми. Поэтому на практическом занятии, при формулировании такого задания, как разработка конспекта занятия, целью которого является знакомство дошкольников с приспособительным значением маскировочной окраски, учащимся необходимо напомнить, что, разрабатывая содержание, они должны продумать способы его усвоения детьми, и соответственно отобрать методы и методические приемы.

При проектировании студентами содержания занятия экология выполняет определенную роль на момент актуализации их знаний о функциях окраски в жизни животных, одна из которых состоит в маскировке, необходимой для защиты от хищников и охоты. В ходе обсуждения студенты приходят к выводу о том, что дошкольникам на примере моделей необходимо показать связь между окраской животного и окраской окружающей среды. Окраска животного только тогда маскирует его, если она сливается с окраской окружения. Использование будущими педагогами знаний психологии о способах мыслительной деятельности позволит им понять, что формирование у детей понимания причин маскировочного эффекта возможно на основе организации таких их способов умственной деятельности, как анализ и соотнесение. В результате выбор методов в процессе разработки конспекта студентами происходит более осознанно, и осуществляется с учетом логики познания дошкольниками данной зависимости в природе. Применение студентами

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

знаний дошкольной дидактики наиболее выражено на этом этапе проектировочной деятельности.

Таким образом, использование учебных задач подобного типа способствует актуализации знаний различных дисциплин и обуславливает профессиональное самоопределение. Однако решение задач не должно стать для студентов процессом усвоения "готовых рецептов" педагогической деятельности. Важно воспитывать у них понимание комплексного характера профессиональных ситуаций и соответственно эмоционально-ценностное отношение к системе знаний, значимых для их будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1.Алексашина И.Ю. Реализация межпредметных связей дисциплин психолого-педагогического цикла в процессе преподавания методики учебного предмета / И.Ю. Алексашина.- Л., 1986.

2.Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М., 2000.

3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы совр. дидактики. /Под ред. М.Н. Скаткина.- М.: Просвещение, 1982.

4. Кейран Л.Ф. Структура методики обучения как науки. М.: Педагогика, 1978.

5.Рыков Н.А. Межпредметные дидактические связи специальной дисциплины с курсом методики преподавания биологии. / Научные основы подготовки учителей биологии.- Л.: ЛГПИ, 1976. Вып. 3. с.3-15.

Майорова Ю.Ю.

студентка 4 курса специальности «Социальная педагогика»

Научный руководитель:

Дворникова И. Н., к.пс.н., доцент

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена анализу проблем профориентации и профессионального самоопределения лиц юношеского возраста, осуществляющих первичный выбор соответствующей сферы профессионального образования. Были подобраны методики для выявления профессиональных склонностей учащихся.

The article is devoted to the analysis of problems of professional orientation and professional self-determination of persons of youthful age, responsible for initial selection of the appropriate vocational education and training sector. Were selected methods for identification of professional aptitudes of pupils.

Проблема развития профессионального самоопределения в юношеском возрасте в настоящее время приобрела особую актуальность. Старшеклассники испытывают значительные трудности при выборе будущей профессии вследствие неумения проектировать свой жизненный и профессиональный путь в современных рыночных условиях. Выбираемые выпускниками профессии не в полной мере соответствуют, с одной стороны, потребностям рынка труда, а с другой, личностным качествам самих учащихся.

Динамика профессионального самоопределения состоит в изменении отношения к себе и обществу, а также, в зависимости от ситуации изменение этого отношения.

Профессиональное самоопределение - основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни.

Существуют различные варианты определения данного понятия, однако все они содержат мысль, что профессиональное самоопределение представляет собой выбор, осуществляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта и соотнесения их с требованиями профессии. Содержание определения высвечивает двусторонность явлений выбора профессии: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой стороны-то, что выбирают (объект выбора). И субъект, и объект обладают огромным количеством характеристик, чем объясняется неоднозначность процесса профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение - это не одномерный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

Процесс самоопределения составляет основное содержание развития личности в годы ранней юности, а формирование профессиональной направленности образует основное содержание самоопределения. Соответственно, очевидно, что первое необходимое условие формирования профессиональной направленности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне. Речь идет о возникновении субъективного отношения, а не о тех объективных связях, которые могут иметь место между человеком и профессией (в том числе ее отражение в искусстве, литературе, содержании учебного программного материала и т.п.). Зарождение субъективного отношения.

Результатом процесса профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте является выбор будущей профессии. Помощь учащимся в правильном выборе профессии предполагает необходимость специальной организации их деятельности, включающей знания о себе и о мире профессионального труда с последующим соотнесением знаний о себе со знаниями о профессиональной деятельности. Эти компоненты являются основными составляющими процесса профессионального самоопределения на этапе выбора профессии.

Нами было проведено изучение профессионального самоопределения в юношеском возрасте на базе Большеболдинской СОШ. Испытуемые - учащиеся

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

10 «В» класса в возрасте 15- 16 лет были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

В работе были использованы следующие методики:

1. «Определение основных мотивов выбора профессии» (Е. М. Павлютенков).

2. «Карта интересов» (А. Е. Голомштока).

3. «Определение профессиональных склонностей» (Л.А. Йовайши).

Методика «Определения основных мотивов выбора профессии» (Е. А. Павлютенков) позволяет установить роль тех или иных мотивов при выборе профессии старшеклассниками. Профессиональная мотивация позволяет учащимся целенаправленно, сознательно, активно и умело осуществлять профессиональный выбор и подготовку к ней.

Результаты по данной методике следующие:

- наибольшее предпочтение в экспериментальной группе было отдано материальным ценностям, а наименьшее профессиям, которые определяют стремление к получению специальных знаний, проявили низкий интерес к профессиям с творческой направленностью.

- в контрольной группе старшеклассники стремятся получать определённые материальные блага, также их интересуют профессии, которые будут цениться среди знакомых, позволят достичь видного положения в обществе, обеспечат быстрое продвижение по службе.

- старшеклассники проявили низкий интерес к профессиям, направленным на социальные ценности, не имеют желания своим трудом способствовать общественному прогрессу.

- в контрольной и экспериментальной группе юношей и девушек мало привлекают профессии творческого характера, дающие возможность реализовать себя, быть оригинальными, проявляют желание к овладению профессиями, дающими большой материальный доход.

- старшеклассники практически не выбирали профессии, связанные с умственным и физическим трудом.

Методика « Карта интересов» (А. Е. Голомштока) позволяет выявить интересы юношей и девушек, которые на протяжении всего времени обучения в школе являются основным звеном динамического процесса профессионального самоопределения.

По результатам исследования можно сказать, какие предметы больше приветствуются учащимися, а какие практически не вызывают никакого интереса.

Высшую степень отрицания в экспериментальной группе вызывают:

– физкультура (70%)

– техника (55%).

Слабо выражен интерес у старшеклассников представляет медицина (30%).

Выраженный интерес у лиц юношеского возраста к педагогике (80%).

В контрольной группе высшую степень отрицания вызывают:

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

- иностранный язык (60%)
- литература (40%)
- транспорт (20%)

Выраженный интерес в контрольной группе – к юриспруденции (70%).

Методика «Определение профессиональных склонностей» (Л.А. Йовайши) выявляет склонности к определённому виду деятельности, знание о которых может помочь лицам юношеского возраста осознать, в какой сфере они могли бы работать.

Данные, полученные в результате обработки методики в контрольной и экспериментальной группах, были сгруппированы по каждому виду склонности, проранжированы и представлены в таблице 1.

Таблица 1

Склонности юношей и девушек в выборе профессии

п/п	Виды склонностей	Ранг в выборке контрольной гр.	Ранг в выборке экспериментальной гр
1	Склонность к работе умственного характера	2	3, 5
2	Склонность к работе на производстве	5, 5	5, 5
3	Склонность к эстетике и искусству	4	3, 5
4	Склонность к подвижным видам деятельности	3	5, 5
5	Склонность к плано-экономическим видам работ или степень материальной заинтересованности	1	1

Из таблицы видно, что склонность к плано-экономическим видам работ или степень материальной заинтересованности, а также склонность к работе с умственного характера является для старшеклассников наиболее частой встречающейся склонностью, наименее приемлемой считается склонность к работе на производстве.

Как видно из результатов диагностики, взгляды старшеклассников на выбор профессии в контрольной и экспериментальной группах различаются незначительно. Лицам юношеского возраста наиболее важен материальный достаток и не так важна занимаемая ими должность.

По итогам проведенного диагностического исследования нами разработана программа работы социального педагога по развитию профессионального самоопределения в юношеском возрасте.

Цель программы: помочь лицам юношеского возраста сориентироваться в профессиональном выборе с учетом своих индивидуальных особенностей, способностей и возможностей, соотнеся их с требованиями будущей профессии.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Задачи программы:

1. Формирование актуального для лиц юношеского возраста "информационного поля" мира профессий.
2. Обеспечение молодых людей средствами самопознания
3. Развитие умений целеполагания и целедостижения.
4. Создание условий для развития прикладных умений (способность действовать в ситуации выбора, строить перспективные планы на будущее, решать практические проблемы в экспериментальной ситуации, презентовать себя) у молодых людей юношеского возраста.

По итогам реализации программы была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик.

В экспериментальной группе юноши и девушки кроме материальных благ начали задумываться о моральных и социальных нормах. В контрольной группе нет особых изменений. После реализации программы у учащихся наблюдается более выраженный интерес к выбору будущей профессии, снижение эмоционального напряжения, тревожности, открытие в себе творческих способностей и склонностей к определённому виду деятельности. Таким образом, вторичная диагностика экспериментальной группы учащихся показала эффективность программы работы социального педагога по профессиональному самоопределению в юношеском возрасте. Подобная работа социального педагога может быть достаточно эффективной и активно использоваться в воспитательной системе школы.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. - М.: Академический проект; Екатеринбург, 2003.
2. Кан-Калик В.А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в ВУЗе. // Формирование личности специалиста в ВУЗе. Сб. науч. тр. - Грозный, 1980. С. 5-13.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М., 1996.
4. Савченко М.Ю. Профориентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам (9-11 классы): Практическое руководство для классных руководителей и школьных психологов. - М.: Вако, 2006. - 240с.
5. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М., 2001-125с.
6. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. - М., 1981. - 95 с
7. Чистякова С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения//Педагогика.-2005.-№1.-С.19-26.

Ситникова А.В.

аспирант кафедры экономики и управления на предприятиях культуры и туризма
Российский государственный торгово-экономический университет
г. Москва, РФ

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФПРИГОДНОСТИ

Целью профотбора является определение профессиональной пригодности человека. Актуальна проблема - появление профессий, предъявляющих к психическим качествам и психофизиологическим возможностям работающего человека все более жесткие требования, развитие получает система специализированных процедур изучения и оценки профессиональной пригодности человека к овладению определенной профессией или групповой профессий, достижению в них требуемого уровня мастерства и успешного выполнения профессиональных обязанностей в типовых и нестандартных профессиональных ситуациях.

The aim is to identify the professional selection of professional fitness person. Pressing problem - the emergence of professions to be met by mental qualities and psychophysiological features a working person all the more stringent requirements, the development is a system of specialized procedures for examining and assessing professional competence person to master a particular profession or group of professions to achieve their desired level of excellence and successful performance of professional duties in standard and non-occupational situations. occupational situations.

Применение психофизиологических методов в психологии труда было вызвано необходимостью разработки объективных и количественных критериев психофизиологического отбора, которая как проблема возникла в связи с развитием техники и ее усложнением, а также появлением профессий, предъявляющих к психическим качествам и психофизиологическим возможностям работающего человека все более жесткие требования.

Профессиональный отбор — система специализированных процедур изучения и оценки профессиональной пригодности человека к овладению определенной профессией или групповой профессий, достижению в них требуемого уровня мастерства и успешного выполнения профессиональных обязанностей в типовых и нестандартных профессиональных ситуациях.

Выделяются четыре аспекта профессионального отбора: медицинский, физиологический, педагогический и психологический. [2, с.102]

Медицинский профессиональный отбор производится на основе медицинских процедур измерения уровня развития и сформированности организма человека и его отдельных функциональных систем.

Физиологический профессиональный отбор учитывает конкретное функциональное состояние человека: степень его усталости и работоспособности, подверженности стрессогенным факторам, способности эффективно функционировать в условиях риска, ночных смен, информационной неопределенности.

Педагогический профессиональный отбор направлен на оценку сформированности специальных знаний у работника, развитости его конкретных умений и практических профессиональных навыков.

Психологический профессиональный отбор реализуется при помощи целого арсенала методических средств: вербальных тестов и опросников, аппаратурных методик, проективных тестов, собеседования. Психологический отбор направлен на выявление и оценку задатков и способностей человека, его ценностных ориентации, профессиональной направленности, мотивации, интересов и предпочтений.

В процессе профотбора процедура выявления статической картины наличных знаний, навыков и умений человека была заменена системой проверки и измерения у данного индивида его способностей к приобретению новых, специфических для данной деятельности, функций и навыков к обучению. Кроме того, в систему профотбора включены испытания, оценивающие индивидуально-психологические и личностные качества человека, одни из которых поддаются целенаправленному воздействию или воспитанию, а другие являются более стойкими и практически не меняются под влиянием жизненного опыта человека. Последние находятся в более тесной связи с нейрофизиологическими особенностями субъекта и поэтому были охарактеризованы как «психофизиологические качества индивидуальности». К ним можно отнести такие качества субъекта, как эмоциональная уравновешенность, самообладание, выдержка, способность к сосредоточению, психическая выносливость, переключаемость, объем и распределение внимания и т.п. [1, с.91]

Перечень видов индивидуально-психологических качеств, которые значимы для успешного овладения человека профессией, следующий.

1. Индивидуально-типологические свойства (сила, подвижность, динамичность и лабильность нервной системы), которые в случае неблагоприятных для профессии показателей могут компенсироваться посредством выработки индивидуального стиля деятельности.

2. Сенсорные и перцептивные свойства, главным среди которых является уровень чувствительности анализаторов. Под влиянием опыта и профессиональных требований эта характеристика может изменяться. Сенсорная основа деятельности предъявляет требования к сенсорным способностям человека и таким образом развивает их.

3. Внимание человека (аттенционные свойства), среди которых наиболее существенными оказываются иногда распределение и переключение, иногда — устойчивость. Свойства внимания поддаются упражнению в незначительных пределах, однако, компенсируются благодаря эмоциональному фактору (заинтересованности) и выработке привычек.

4. Психомоторные свойства, благодаря которым человек выбирает или вырабатывает систему операций, приводящих к достижению цели (к этим качествам относят особенности статики, например профессиональный тремор, а также скорость реакций). Поскольку содержание профессионального труда

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

изменяется (на ранних этапах развития техники определяющим был силовой фактор, а в настоящее время более важен временной и пространственный), то предъявлены новые требования к психомоторным свойствам. Показано, что они хорошо поддаются упражнению.

5. Мнемические качества. Профессиональная память также может развиваться, для чего используют специальные мнемотехнические приемы, повышение профессиональной мотивации и активизацию запоминаемого материала в деятельности.

6. Особенности имажинитивные (свойства воображения) и мыслительные.

7. Волевые качества (имеют значение в разной степени для разных профессий), способствующие умению преодолевать внутренние и внешние сложности в процессе труда. [3, с.120]

Психологический профессиональный отбор целесообразен и эффективен при выполнении следующих условий:

1. Наличие объективной социально-экономической необходимости (например, наличие большого количества свободных работников на определенные профессиональные вакансии);

2. Наличие определенного круга профессий, в которых профессиональная пригодность работника имеет большое значение для достижения им высокой эффективности труда (например, труд оператора, как напряженная и стрессовая деятельность, требует психологического отбора работников по фактору стрессоустойчивости);

3. Наличие разработанной и апробированной системы отбора («батареи» диагностических методик, составленных в соответствии с принципами валидности, надежности, взаимодополняемости и взаимозаменяемости);

4. Наличие специалистов, подготовленных для проведения профессионального отбора и имеющих практический опыт в организации и реализации процедур профотбора.

Пример многостороннего выявления психологических особенностей и способностей индивида представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Перечень тестов для отбора работников при приеме на работу

Вид тестов	Категория тестируемых работников		
	Линейные руководители	Функциональные руководители	Специалисты
1. На определение творческого потенциала работника	+	+	+
2. На определение трудностей во взаимоотношениях		+	+
3. На определение	+	+	

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

авторитета работника			
4. На наличие организаторских способностей молодого руководителя	+		
5. На определение пригодности к работе руководителем	+		
6. На определение способности быть предпринимателем	+		
7. На конфликтность характера	+	+	+

Целью профотбора является определение профессиональной пригодности человека.

Профессиональная пригодность — совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения общественно приемлемой эффективности в той или другой профессии. В понятие профпригодности также входит удовлетворение, переживаемое человеком в процессе самого труда и при оценке его результатов. [2, с.110]

Профессиональная пригодность не является врожденным качеством человека. Она формируется в ходе длительного профессионального труда, протекающего в определенных социально-экономических условиях. Со временем формируются не только отдельные функциональные системы и психические процессы человека (профессиональное восприятие, память, мышление и пр.), но и его личность. Складывается социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, характером, особенностями общения и т.п. Нередко профессия накладывает свой отпечаток даже на внешний облик человека (так называемая профессиональная деформация). [4]

Время, необходимое для формирования профессиональной пригодности, зависит от природных данных человека, уровня его мотивации и полученной подготовки (знаний, умений, навыков). В разных профессиях и при разных условиях каждый из этих факторов имеет различный удельный вес в общей картине профпригодности человека. Это означает, что формирование профпригодности — всегда индивидуальный процесс. Далек не каждый человек может в приемлемые сроки овладеть некоторыми профессиями, даже при обеспечении высокого уровня его профессиональной подготовки и мотивации. Профессиональная пригодность к этим профессиям может сформироваться лишь при определенных природных данных.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Как и при профессиональном отборе, профессиональная пригодность для конкретной деятельности базируется на психологических, психофизиологических, антропологических, медицинских и критериях. Для определения уровня профпригодности используется разнообразный арсенал диагностических средств: психологические тесты достижений, тестирование профессионально важных психофизиологических и психических функций, методики изучения мотивации, ценностных ориентаций и др. После их реализации можно говорить о степени профпригодности индивида.

Степени профессиональной пригодности [3, с.107]:

- Непригодность (к данной профессии). Она может быть временной или практически непреодолимой. О непригодности стоит говорить, когда отклонения в здоровье несовместимы с данной профессией, кроме того, противопоказания могут быть и педагогическими.

- Годность (к той или иной профессии или группе таковых). Эта степень характеризуется тем, что для человека нет противопоказаний к профессии, то есть у него имеется реальный шанс стать хорошим специалистом в этой области.

- Соответствие (данного человека данной области деятельности). Характеризуется не только отсутствием противопоказаний, но и наличием личных качеств, которые годны для выбора данной профессии или группы профессий.

- Призвание (данного человека данной области деятельности). Эта степень профпригодности характеризуется тем, что во всех основных элементах ее структуры есть явные признаки соответствия человека требованиям деятельности. Речь идет о признаках, которыми человек выделяется среди равных себе по обучению и развитию.

Абсолютной профпригодности быть не может потому, что все люди разные, и вроде бы одни и те же качества имеют разные оттенки, будучи свойственны разным людям, и профессий тоже множество. То есть, в целом, все в руках человека, так как при желании и усердии он может добиться всего.

Список литературы:

1. Ващенко В.П. О некоторых особенностях подготовки кадров малого предпринимательства в России // Наука и промышленность России, 2006.
2. Рыбников О.Н. Психофизиология профессиональной деятельности // М.: Издательский центр «Академия», 2010.
3. Пряжникова Е.Ю. Психология труда: теория и практика // М.: Издательство Юрайт, 2012.
4. <http://www.e-college.ru/> Электронный курс информационно-методического центра МИЭМП на основе авторских материалов Григорьевой Н.Н. «Психофизиология профессиональной деятельности».

Щенникова С.В.

к.п.н., доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования

Юденкова И.В.

к.пс.н., доцент кафедры общей педагогики

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВЫ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье изучается проблема обеспечения профессионального самоопределения студентов в условиях современного образовательного процесса педагогического вуза. Формирование познавательного интереса студентов рассматривается как необходимое условие их профессионального самоопределения. Авторы статьи подробно описывают факторы, способствующие формированию познавательного интереса студентов.

The problem studied in the article is the problem of maintenance of professional self-determination of students in conditions of modern process of education in a pedagogical university. The formation of cognitive interest of students is considered as a necessary condition of their professional self-determination. The authors describe in detail the factors assisting the formation of students' cognitive interest.

Коренные изменения, произошедшие в последние годы в системе образования, связаны с усилением внимания к личности обучающегося как основной социальной ценности. Они предопределяют необходимость соответствующей модернизации системы подготовки педагога в вузе, обеспечивающей индивидуальное профессиональное становление будущего специалиста, максимальную реализацию его духовных, творческих возможностей.

Актуальными требованиями являются персонификация и субъективация профессионально-педагогической подготовки студентов, обеспечение их профессионального самоопределения, формирование готовности к творческой педагогической деятельности, способности осуществлять качественные изменения в профессиональной сфере. Проблемой профессионального самоопределения личности занимались такие авторы как Р.С. Немов, И.М. Кондаков, В.Б. Шапарь, В.Н. Дружинин и др. Мы, учитывая исследования ученых в области этой проблемы, будем рассматривать профессиональное самоопределение личности как длительный процесс развития отношений человека к своей будущей профессии и к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Одной из предпосылок профессионального самоопределения личности является формирование познавательного интереса у студентов педагогических вузов. Интерес – это сложное и значимое для личности образование, имеющее множество различных трактовок. Так, В.А. Крутецкий под интересом понимает активную познавательную направленность человека на тот или иной предмет, явление и деятельность, созданную с положительным эмоциональным

отношением к ним. Н.Ф. Добрынин и Т. Рибо видят в интересе избирательную направленность внимания человека.

Г.И. Щукина дает обобщенное понятие интереса. Она считает, что в действительности интерес выступает и как избирательная направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира; и как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, которая приносит удовлетворение; и как мощный побудитель активности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной; и, наконец, как особое избирательное отношение к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам.

Интересы традиционно считаются самым значимым мотивом выбора профессии. Однако в последние годы все чаще наблюдается тенденция к снижению познавательного интереса в процессе обучения, как у выпускников общеобразовательных учреждений, так и у студентов вузов.

В современной традиционной школе большей частью используется ассоциативная теория обучения, получившая окончательное оформление в классно-урочной системе. В основу этой теории положены следующие принципы: механизмом любого акта учения является ассоциация; всякое обучение своим основанием имеет наглядность, то есть опирается на чувственное познание, поэтому обогащение сознания обучающегося образами и представлениями – основная задача учебной деятельности. Лишь небольшой процент учителей в процессе организации учебной деятельности используют новые педагогические и информационные технологии. Во многом это является причиной того, что у выпускников школ не формируется опыт творческой деятельности, умение самостоятельного добывания знаний, учащиеся в период обучения в школе привыкают брать от учителей готовые знания. Вот почему на сегодняшний день для вузовской педагогики становится актуальной проблема подготовки будущего педагога к осуществлению творческой педагогической деятельности, являющейся необходимым условием его профессионально-педагогической компетентности.

Мы полагаем, что творческая педагогическая деятельность является одним из факторов, способствующих формированию познавательного интереса учащихся наряду с рядом других условий, которые будут представлены далее.

Во-первых, необходимым фактором, влияющим на формирование познавательного интереса студентов, является позитивный эмоциональный фон обучения, поскольку известно, что любой познавательный процесс – это единство интеллектуального и эмоционального, единство логики и чувства. В связи с этим очень важно задействовать эмоциональную сферу студентов в процессе обучения. Преподавателю необходимо организовать психологически комфортные условия для работы студентов в группе, снизить эмоциональное напряжение. Во-вторых, на формирование познавательного интереса учащихся влияет создание ситуации успеха. Появлению чувства успеха у студентов

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

способствует применению на занятиях игровых заданий, которые снимают психологические барьеры, способствуют повышению мотивации и более эффективному усвоению учебного материала. В-третьих, формированию познавательного интереса студентов способствует творческая деятельность (выполнение заданий, направленных на выявление и реализацию творческих способностей). Это могут быть творческие импровизации, творческие письменные задания, моделирование педагогических ситуаций студентами и др. В-четвертых, важным моментом в процессе формирования познавательного интереса является достаточно высокий уровень мотивации студентов. Если студент осознает жизненную важность получаемых на занятии знаний с целью последующего применения их в сфере своей профессиональной деятельности, то появление познавательного интереса неизбежно. И, наконец, одним из перспективных направлений в формировании познавательного интереса у студентов, на наш взгляд, является системное использование активных методов обучения при изучении предметов психолого-педагогического блока.

Под активными методами обучения понимают совокупность педагогических действий и приемов, мотивирующих обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому усвоению материала в процессе познавательной деятельности.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Нам было интересно изучить возможности использования активных методов обучения при однократном их использовании и в системе. С этой целью мы для исследования выбрали 2 группы студентов, которые по своим интеллектуальным возможностям были приблизительно на одном уровне.

Со студентами группы «А» на практических занятиях по предметам психолого-педагогического блока мы максимально использовали ролевые игры, групповые дискуссии, мозговой штурм, анализ конкретных педагогических ситуаций, составление и решение научно-тематических кроссвордов, выполнение творческого домашнего задания.

В процессе использования активных методов обучения мы решали одновременно несколько учебно-организационных задач: подчиняли процесс обучения управляющему воздействию преподавателя; обеспечивали активное участие в учебной работе, как подготовленных студентов, так и неподготовленных; устанавливали непрерывный контроль за процессом усвоения студентами учебного материала.

Каждый метод в отдельности нес в себе определенную ценность. Так, например, использование ролевых игр помогало преподавателю активизировать мышление студентов, давало возможность повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, подготовить к профессиональной практической деятельности. Игра раскрывала также и личностный потенциал студента.

Групповую дискуссию на практических занятиях мы использовали, когда нужно было достичь определенного общего мнения по теме. Благодаря этому каждый студент получал возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, как велики индивидуальные различия людей в восприятии и интерпретации одних и тех же ситуаций.

Составление и решение научно-тематических кроссвордов способствовало закреплению теоретических знаний студентами. Решение педагогических ситуаций в рамках практического занятия помогало в некотором смысле обезопасить студента в дальнейшем в реальной ситуации.

Также на практических занятиях мы организовывали обучение в сотрудничестве в малых группах, как правило, не более 4–5 человек. Студенты таким образом должны были закрепить пройденный материал, постараться разобраться и понять все детали. Группам давалось одно и то же задание, которое выполнялось по частям. Например, по предмету «Введение в педагогическую деятельность. Основы общей педагогики» при изучении темы «Профессиональная деятельность и личность педагога» для изучения были выделены следующие понятия: сущность педагогической деятельности, основные виды педагогической деятельности, структура педагогической деятельности, учитель как субъект педагогической деятельности, профессионально обусловленные требования к личности педагога. Каждый член группы находил материал по своей части. Затем студенты, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, объединялись и обменивались информацией как эксперты по данному вопросу. Затем они возвращались в свои группы и обучали всему новому, что узнали сами, других членов группы. Поскольку единственный путь освоить материал всех фрагментов и таким образом познакомиться с профессиональной деятельностью и требованиями к личности педагога – это внимательно слушать партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны педагога не требовалось. Студенты заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на итоговой оценке. На заключительном этапе педагог просил кого-либо из студентов группы ответить на любой вопрос по данной теме.

Студентам группы «Б» мы традиционно предлагали подготовиться по вопросам плана практического занятия. При разовых использованиях на предметах психолого-педагогического блока методов активного обучения перед началом работы можно было услышать следующие реплики от отдельных студентов: «опять», «у меня сегодня болит голова», «можно я не буду», «я не понимаю, что нужно делать», «можно я дома сделаю». Эта ситуация еще раз доказывает, что использовать на учебных занятиях с целью повышения познавательного интереса студентов активные методы обучения необходимо систематически, дабы избежать негативных реакций со стороны учащихся, эмоционального отвержения преподавателя и учебной дисциплины.

Опыт работы в институте показал, что прежде чем использовать активные методы обучения на занятиях систематически, необходимо подготовить

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

студентов, психологически настроить на необычный для них подход к освоению учебного материала. Этот предварительный этап обязателен, поскольку в дальнейшем он будет являться фундаментом, на котором мы будем выстраивать личность, владеющую профессионально важными знаниями, умениями, навыками и способную к осуществлению творческой деятельности как необходимого условия ее профессиональной компетентности.

Размышляя о подготовке студентов к эффективному освоению учебного материала, наблюдая за их жизнедеятельностью в условиях вуза, мы пришли к мнению, что наиболее подготовленными психологически, имеющими большой интерес к профессии и, как следствие, познавательный интерес, стимулирующий работоспособность студентов на занятии и стремление реализовать свой творческий потенциал, - являются те студенты, которые, кроме учебных занятий, постигают основы своей будущей профессиональной деятельности через участие в волонтерском движении, проектной деятельности. Ребята имеют возможность сотрудничать с городскими и районными детскими домами, школами, приютами, где они организовывают благотворительные акции, как, например, «Сердце, открытое детям», в рамках которой студенты проводят открытые уроки, тренинговые занятия для школьников, выступают с концертами, помогают учителям и воспитателям в подготовке и проведении праздничных мероприятий, экскурсий. Таким образом, студенты постоянно находятся в «энергетическом поле» своей будущей профессии – на учебных занятиях и во внеучебной деятельности. Благодаря этому, с одной стороны, повышается уровень мотивации студентов на овладение знаниями в ходе учебных занятий, с другой стороны, ребята начинают проявлять инициативу в использовании активных методов обучения, которые, несомненно, помогают раскрыть их личностные качества, способности, проявить творчество.

Итак, с целью формирования познавательного интереса студента педагогического вуза как основы его профессионального самоопределения следует выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы будущий специалист был максимально погружен в образовательное пространство города, чтобы он постоянно находился в ситуации востребованности и возможности применять свои знания, умения, навыки, полученные в ходе обучения в институте, на практике – в реальной посильной практической деятельности, связанной с будущей профессией.

Задача педагога вуза – использовать на занятии такие методы и приемы обучения, которые не только формируют у студентов определенную базу теоретических знаний, но и стимулируют их личностный рост, раскрытие творческого потенциала, шлифуют профессиональные умения и навыки.

Список литературы

1. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2003.

2. Полат, Е.С. Педагогические технологии 21 века // Современные проблемы образования. – Тула, 1997.

Секция 2.

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Дворникова И.Н., к.пс.н.

доцент кафедры общей и педагогической психологии
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Реформа образования связана с модернизацией содержания образования. Бакалавриат становится независимой ступенью высшего образования, которая обеспечивает базовую подготовку в конкретной области знаний. Период профессионального образования бакалавра становится временем активного профессионального самоопределения. Компетентностный подход создает необходимые условия для полной реализации возможностей учащихся, их самоопределения и саморазвития.

Education reform is related to the modernization of educational content. Undergraduate becomes an independent stage of higher education, which provides basic training in the specific area of expertise. The period of professional education bachelor becomes a time of active professional self-identity. Competence approach creates the necessary conditions for the full implementation of the possibilities of students, their self-determination and self-development.

Научный интерес к проблеме профессионального самоопределения студентов определяется необходимостью каждого специалиста, вследствие прогресса техники, науки, усложнения социальных отношений, постоянно развивать и совершенствовать подготовку, а также незавершенностью профессионального самоопределения, его растянутостью во времени. Последнее во многих случаях является причиной недостаточной удовлетворенности части людей своей профессией и снижения эффективности деятельности.

Одна из актуальных проблем сегодня заключается в том, что абитуриент, решивший поступить в высшее учебное заведение, встречает на своем пути множество трудностей. Среди них - недостаточное понимание того, что представляет собой та или иная профессия, в чем заключается ее необходимость и на что она направлена. Вследствие этого в высшие учебные заведения поступают абитуриенты с несформированными профессиональными представлениями, результатом чего порой является разочарование в выборе профессии, быстрое профессиональное выгорание и множество других негативных явлений.

Особенность современной ситуации, в которой осуществляется профессиональная подготовка студентов, заключается в том, что, с одной стороны, на фоне демократизации общества высшая школа получила

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

самостоятельность в решении актуальных задач подготовки молодых специалистов, а с другой, общество предъявляет высокие требования к культуре личности, в том числе личности специалиста с высшим образованием, и требует соединить профессионализм в работе с высокой культурой общения и поведения. Следовательно, повышение качества подготовки специалистов, ускорение темпа их профессионального становления выступает одной из актуальных социальных потребностей. Не случайно Российская Академия образования в качестве задачи научно-исследовательской деятельности определила разработку проблем профессионального самоопределения молодежи в современных условиях становления рыночной экономики в стране. Это требует усиления профессиональной и личностной составляющей образовательного процесса в современном вузе.

Реформирование образования связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результата, а в конечном итоге – с гармонизацией архитектуры всей системы образования в соответствии с мировыми тенденциями. В этом контексте особое значение имеет введение и развитие многоуровневого высшего образования – бакалавриата и магистратуры. В этой системе бакалавриат становится самостоятельной ступенью высшего образования, которая обеспечивает базовую подготовку в определённой области профессиональных знаний, достаточных, для того чтобы, студент мог выйти на рынок труда или продолжить своё профессиональное обучение в магистратуре.

Период получения профессионального образования бакалавра становится временем активного профессионального самоопределения личности, на необходимость которого указывают многие исследователи (Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, Н. К. Сергеев, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов и др.). Именно профессиональное самоопределение позволяет обеспечить молодому человеку мобильность и готовность к непрерывному самообразованию, способность адаптироваться к быстро меняющейся ситуации в социальной среде и решать новые профессиональные задачи. Однако в системе высшего образования целенаправленное создание условий для профессионального самоопределения осуществляется в основном при поступлении и на момент трудоустройства. Поэтому сегодня молодые специалисты нередко выходят на рынок труда с обширным набором профессиональных знаний, но с недостаточно сформированной системой профессиональных предпочтений, без какой-либо чёткой концепции профессионального будущего. Решение данных вопросов обуславливает необходимость усиления подготовки молодежи к взвешенному выбору профессии во время получения образования и ориентации образовательного процесса подготовки бакалавра на активизацию профессионального самоопределения.

В настоящее время в России происходит переход к двухуровневому высшему профессиональному образованию, в которой предполагается следующая структура высшего профессионального образования: первый

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

уровень – бакалавр, второй – магистр или специалист. Если раньше бакалавриат – магистратура была альтернативой традиционному – специалисту, то теперь преимущество получает система бакалавриат – магистратура, специалитет остаётся только в нескольких отраслях. В парадигме обучения в течение жизни система бакалавриат - магистратура получает наивысшее признание, позволяя студенту профессионально самоопределиться. Бакалавриат выступает фундаментом высшего образования, на основе которого лежит умение учиться в течение всей жизни. Точно выбрать сферу своей деятельности практически невозможно для выпускника школы, но вполне возможно при поступлении в магистратуру. Иными словами, особенность бакалавриата как полноценного высшего образования, заключается в том, что это общепрофессиональная подготовка, являющаяся основой профессиональной компетентности.

В современной рыночной экономике профессиональное будущее студента является неопределённым: он не может начать специализацию слишком рано, не рискуя получить специальность, которая в последующем окажется невостребованной в быстро меняющейся свои ориентиры и содержание социально-экономической обстановке. Студент должен психологически готовиться к неопределённости, к возможным многократным трансформациям в самой специальности и в отношении к ней общества, к необходимости быстро усваивать новые навыки и выполнять различные функции, постоянно доучиваться и переучиваться, то есть быть универсальным работником. Главным становится не количество знаний, что само по себе, конечно, важно, а способность решать различные ситуационные проблемы, адекватно проявлять себя в непредвиденных, нетривиальных обстоятельствах.

Задача выбора профессии и поиска места работы осложняется тем, что качественные характеристики образования часто не соответствуют характеру и содержанию труда. Академические знания в обыденной жизни часто не находят практического применения. В современных быстро меняющихся условиях самоопределение становится одним из условий формирования компетентностного специалиста. Для этого необходимо уметь ориентироваться в новых обстоятельствах, делать осознанный выбор профессии с учётом своих особенностей и возможностей, социально-экономических условий. Без навыка профессионального самоопределения, молодому человеку будет трудно адаптироваться в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

В процессе обучения в вузе у студентов происходит согласование своих желаний, возможностей, ориентации с условиями и требованиями общества. Профессиональная подготовка в вузе определяет аспект профессионального самоопределения студентов – планирование своей будущей профессиональной карьеры. Важно создавать условия в процессе обучения в вузе, способствующие непрерывному личностному росту каждого студента, формированию профессиональных компетенций и личностных качеств востребованных рынком труда.

В этих условиях реализация двухуровневой системы высшего образования «бакалавриат – магистратура» позволит студенту попробовать себя в целом ряде областей знаний, осмотреться и решить, чем ему заниматься в жизни. Двухуровневая система поможет совершить выбор специальности более осознанно после получения базовой подготовки на уровне бакалавр. Таким образом, процесс реформирования высшего профессионального образования непосредственно связан с процессом профессионального самоопределения молодежи.

В качестве основной методологической идеи многоуровневого профессионального обучения выступает непрерывное образование. Логика непрерывного образования заключается в предоставлении обучающемуся такого базового общего и профессионального образования соответствующего уровня, которое позволяло бы ему постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень в соответствии со своими потребностями и потребностями общества. Главным условием построения системы непрерывного образования является обеспечение преемственности звеньев его системы. Возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, то есть возможность образовательного манёвра на разных этапах жизненного пути. Переход к непрерывному образованию создаёт новые условия для реализации преемственности школьного и вузовского образования. Стыковка образовательных программ различного уровня должна конструироваться с использованием компетентностной модели в образовании для выпускника каждого образовательного уровня. Дифференциация уровней образования основывается на проектировании различных уровней компетентности, достигаемых учащимися.

Главной целью образования, с позиции компетентностного подхода, является формирование личности, раскрытие и развитие её задатков, способностей, обеспечивающих эффективную деятельность во всех сферах общественной жизни. Компетентностный подход позволяет рассмотреть подготовку компетентной личности в процессе профессионального самоопределения с точки зрения формирования компетенций и личностных качеств. Компетентностный подход создаёт необходимые условия для полноценной реализации возможностей студентов, их самоопределения и саморазвития и тем самым обеспечивает их успешную адаптацию в социуме и будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим определение понятия компетентностного подхода к обучению, а также его особенности. Компетентностный подход в профессиональном образовании рассматривается как новая модель организации учебного процесса, в которой совокупность профессиональных компетенций, выступает в качестве конечной цели обучения, а средством ее достижения – построение профессионально-образовательной программы, обеспечивающей их освоение. Главным преимуществом обучения, построенного на базе компетентностного подхода, является то, что оно позволяет сотруднику адаптироваться к реальности трудовой деятельности во всем ее многообразии и применять на

практике не только профессиональные, но и общие, сквозные и ключевые компетенции. Кроме того, компетентностный подход предполагает действенный контроль результатов обучения. Иными словами, при реализации программы обучения, основанной на компетентностном подходе, появляется больше возможностей для обучаемого впоследствии самостоятельно применять в определенном контексте полученные в процессе прохождения подготовки знания, умения и навыки.

Рассмотрим «опыт становления и развития компетентностного подхода в рамках зарубежных научных школ. Изучение зарубежного опыта целесообразно начинать с США, поскольку считается, что именно там зародился компетентностный подход. Американский подход, названный «поведенческим», объясняет успех в какой-либо деятельности в зависимости от личностных черт личности. В США большой вклад в развитие компетентностного подхода внесли в 20 веке Уайт, Р. Бойцис, Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер, А. Лючий, Р. Лепсинг. Американскими исследователями было дано определение понятия «компетенция», составлен «Словарь компетенций», разработаны модели компетентности. Согласно американскому подходу, компетенции – базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему исполнению работы на основе критериев или ситуаций. Модель компетенций является своеобразным описательным инструментом, способным выявлять навыки, знание, особенности личности и поведения, необходимые для эффективного выполнения работы. Разработанные модели компетентностей обладали следующей ценностью для работодателей: получение ожидаемых результатов от инвестиций в обучаемых сотрудников.

Второй подход к изучению понятия компетентности и становления компетентностного подхода к обучению зародился в Великобритании и был именован «функциональным подходом». Согласно этому подходу способность действовать в соответствии со стандартами выполнения работы – это и есть компетенция. Для сторонников функционального подхода важным является то, будет ли работа выполнена на должном уровне, а то, за счет чего работник выполнит эту работу, для них не представляет должного интереса. В Великобритании большой вклад в развитие компетентностного подхода в 20 веке внесли Г.Читхэм и Дж.Чиверс, разработав целостную модель профессиональной компетентности, которая включает в себя функциональные, личностные, познавательные, этические и мета-компетенции. К концу 90-х гг. 20 века в Великобритании «компетенция» уже не отождествлялась только со способностью действовать в соответствии со стандартами выполнения работы. Данное понятие было дополнено базисными знаниями и характеристиками.

Примерно в это же время изучением компетентностного подхода к обучению занимались и французские исследователи. Подход, сложившийся во Франции, можно именовать всесторонним, поскольку в нем отражены ключевые концепции «функционального» и «поведенческого» подходов в трех аспектах: знания, опыт и поведенческие характеристики. Благодаря

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

разработанной исследователями концепции основанной на «функциональном» и «поведенческом» компетентностном подходе на многих предприятиях была успешно внедрена система индивидуальной оценки компетенций, так как она была более гибкой для процесса управления. В это время появляются инструменты для развития и измерения компетенций, а сами компетенции все больше акцентируются на управлении человеческими ресурсами.

В 80-х гг. в немецкой системе образования появляется понятие «ключевые компетенции», подразумевающее сочетание индивидуальных характеристик (гибкость, способность к сотрудничеству, этичность, моральная устойчивость). В 1996 г. немецкая система образования принимает компетентностный подход. Особенностью обновленной системы обучения является сформированная стандартная типология профессионально-технических, личностных и социальных компетенций. Отмечается, что под профессиональными компетенциями понимается готовность и способность выполнять задачи, решать проблемы и оценивать результаты в зависимости от поставленных целей. Личностные компетенции согласно принятой системе образования на базе компетентностного подхода описывают способность понимать, анализировать и давать оценку возможным путям развития личности, отражают требования и ограничения в трудовой, личной и общественной жизни, а также включают в себя такие свойства личности, как уверенность в себе, надежность, ответственность, независимость. Социальные компетенции типологии в обновленной системе образования описывают готовность и способность создавать и поддерживать отношения, определять выгоду и угрозы во взаимоотношениях, способность взаимодействовать с другими честными способами.

Австрийский подход имеет некоторые сходства с немецким подходом к пониманию сущности компетентностного подхода. В соответствии с ним ключевые компетенции определяются как функциональные и профессиональные навыки, включающие непредметные специфические способности и способности структуры личности. Однако разновидности компетентностей австрийская школа делит на иные три направления: когнитивные, социальные и личностные компетенции.

Мы рассмотрели понимание компетентностного подхода через его опыт становления и развития в рамках американской, английской, французской, немецкой, австрийской научных школ. Подводя итоги изучению опыта становления и развития компетентностного подхода в истории научной мысли, отметим, что наиболее распространенным является многомерный подход, сочетающий в себе основные тезисы вышерассмотренных научных школ.

Список литературы

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. - Томск: Томский государственный университет, 2007. - 368 с.

2. Беликова И.Ю. Применение компетентностного подхода при подготовке управленческих кадров малого бизнеса // Вестник Томского гос. ун-та. Экономика. 2012. №1. С.79-85.

3. Коровина О.С. Факторы и условия профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н.... Великий Новгород, 2001, - 147 с.

4. Пашкевич А.В., Формирование профессионального самоопределения студентов бакалавриата как фактор успешного трудоустройства выпускников <http://ores.su/index.php/2012-09-25-11-43-24/item/7>

Калюжный Е.А. к.б.н., доцент

Михайлова С.В.

Маслова В.Ю.

Тихонова П., студентка 1 курса

Астафьева И., студентка 1 курса

Видякина Е., студентка 2 курса

Левина Е., студентка 2 курса

Битрякова Е., студентка 2 курса

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ МОНИТОРИНГА ЗДОРОВЬЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ТАБЛИЦ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены методологические аспекты формирования профессиональных компетенций на основе внедрения в учебно-воспитательный процесс оценочных таблиц физического развития сельских школьников Нижегородской области.

The article presents the methodological aspects of the formation of professional competence on the basis of the introduction into the educational process scorecards physical development of rural schoolchildren of the Nizhny Novgorod region.

Охрана и укрепление здоровья детей и подростков является одним из приоритетов концепции национальной безопасности. Состояние здоровья подрастающего поколения в значительной степени зависят от уровня организации и качества медицинской помощи, систематического наблюдения за здоровьем всех детских контингентов и раннего выявления отклонений в здоровье с целью обеспечения своевременного проведения профилактической, оздоровительной и реабилитационной работы. Здоровье детей в 21-м веке будет определяться современными технологиями оздоровления, опирающимися на данные функционального состояния всех органов и систем организма [2,3].

Преподавателями кафедры МП и БЖД Арзамасского филиала ННГУ им.Н.И.Лобачевского разработаны на основе обширного (более 5 тыс. сельских

школьников) обследованного контингента оценочные (центильные) таблицы физического развития сельских школьников Нижегородской области (приказ № 1719 от 19.07.2012 Министерства здравоохранения Нижегородской области), являющиеся разделом методических рекомендаций «Комплексная оценка физического развития школьников». В работе представлены алгоритмы проведения функциональных проб, определения уровней функциональных резервов и подготовленности, отражающих адаптационные возможности организма. Предложены дифференцированные схемы индивидуальной и групповой комплексной оценки физического развития, рассматриваемых в качестве одного из значимых критериев здоровья и определения условий санитарно-гигиенического благополучия образовательных учреждений.

Все алгоритмы и оценочные таблицы входят в состав методических указаний, утвержденных Министерствами здравоохранения и образования Нижегородской области, соответствуют рекомендациям Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС). В методических указаниях представлены современные методы исследования и комплексной оценки физического развития школьников. Отражены аспекты оценки функциональных резервов и физической подготовленности организма в целях мониторинга здоровья детей [1].

Применение оценочных таблиц в ходе учебного процесса представлено в виде модуля «Критерии оценки физического развития и индивидуального здоровья», содержащего теоретические и практические блоки, отражающие темы рабочих образовательных программ по дисциплинам: «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста». Реализация рекомендаций, изложенных в оценочных таблицах, соответствует темам: «Критерии оценки индивидуального здоровья»; «Значение факторов здоровья, уровни и группы здоровья»; «Определение уровня физического развития»; «Комплексная диагностика уровня функционального развития ребенка. Готовность к обучению»; «Особенности детей раннего и дошкольного возраста».

В процессе работы над учебными элементами модуля обучающиеся должны уметь: проводить антропометрические и физиометрические измерения, пользоваться центильными таблицами для определения уровня физического развития.

Используя результаты антропометрических измерений обследуемых и оценочные таблицы, по представленному ниже руководству (табл.1,2) обучающиеся осваивают центильный метод оценки физического развития. Оценка результатов антропометрических измерений обследуемых проводится с помощью региональных возрастно-половых оценочных таблиц, в которых представлены физиологические нормы антропометрических параметров для определенного возраста и пола в конкретном регионе.

Таблица 1.

Показатели тотальных параметров тела

ДТ		МТ		ОГК		гармоничность физического развития	Сумма 3-х ц.и ДТЛ+ МТ + ОГК	соматотип
см	ц.и	кг	мм	см	ц.и			

В качестве критерия адаптационных возможностей определяются коэффициент здоровья (КЗ), который вычисляется по частоте пульса (ЧП), артериальному давлению (САД, ДАД), массе тела (МТ) и возрасту (В):

$$KЗ=0,01ЧП+0,01САД+0,008ДАД+0,014В+0,009МТ-0,009Р-0,27.$$

Доврачебный скрининг на основе коэффициента здоровья основан на положении состояния системы кровообращения как индикатора состояния всего организма.

Таблица 2.

Функциональные показатели физического развития

САД		ДАД		ЧСС		ЖЕЛ		кистевая динамометрия				коэффициент здоровья
								правая рука		левая рука		
мм рт.ст	ц.и	мм рт.ст.	ц.и	кол	ц.и.	мл	ц.и	кг	ц.и	кг	ц.и	

Доврачебный скрининг на основе коэффициента здоровья основан на положении состояния системы кровообращения как индикатора состояния всего организма.

В зависимости от значения коэффициента здоровья человек может быть отнесен к одной из 4-х групп по степени адаптации. Чем выше условный балл, тем выше вероятность развития патологических состояний: донозологические состояния, преморбидные состояния, состояние срыва адаптации.

Таким образом, реализация рекомендаций, изложенных в оценочных таблицах, позволила сформировать у будущих педагогов компетенции по методике выявления отклонений функционального состояния детей, овладеть способами сохранения и укрепления здоровья школьников и студентов, разрабатывать перспективные медико-педагогические оздоровительные технологии. Применение оценочных таблиц в ходе учебного процесса способствовало обеспечению гармоничного развития личности студента, профессиональному самоопределению и овладению навыками определения функционального состояния организма, применения методик сохранения и укрепления здоровья учащихся с проведением подвижных игр, а также овладению организационными навыками проведения индивидуального и коллективного оздоровления обучающихся.

Список литературы

1. Комплексная оценка физического развития школьников: методические указания / разр. Е.А.Калюжный, Ю.Г.Кузмичев, Е.С.Богомолова [и др]; ИГМА, АГПИ. – Арзамас: АГПИ, 2012. – 80 с.

2. Оценка физического развития детей и подростков: учебное пособие / Е.С.Богомолова [и др.]. – Н.Новгород: Издательство НГМА, 2006 – 260 с.

3. Физическое развитие детей и подростков на рубеже тысячелетий [Текст] / Баранов А.А., Кучма В.Р., Скоблина Н.А. – М.: Издатель Научный центр здоровья детей РАМН, 2008 – 216 с.

Корешкова М.Н.

к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА ПЕДВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ СОТРУДНИЧЕСТВА С ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ

В статье рассматривается вопрос профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе сотрудничества с дошкольными образовательными учреждениями.

The article discusses the training of future teachers in the process of cooperation with the pre-school educational institutions.

Гуманизация педагогического процесса, являющаяся приоритетной в концепции общественного воспитания и обучения детей, требует создания атмосферы обращенности к ребенку, обеспечивающей благоприятные и эффективные условия полноценного развития подрастающего поколения. Сложности и противоречия этого процесса обуславливают проблематичность педагогической деятельности воспитателей, учителей, преподавателей и делают ее особенно актуальной для современной теории и практики воспитания. Ведется поиск средств, необходимых для создания и реализации эффективных педагогических условий, влияющих на формирование у студентов – будущих воспитателей ДОУ готовности к профессиональной деятельности.

Проблемами подготовки будущих специалистов для работы с детьми занимались многие известные ученые. Изучением вопросов организации учебного процесса в вузе, определением наиболее эффективных путей подготовки специалистов дошкольного и школьного профиля занимались Короткова Н.А., Михайленко Н.Я., Панько Е.А., Поздняк Л.В., Ядешко В.И. и др.

Профессионально-педагогические умения, структура, содержание педагогической деятельности изучались Дубровской Е.А., Держинской И.Л., Козловой С.А., Логиновой В.И., Праховой К.Е., Радыновой О.П., Рассказовой Н.П., Самборенко Л.Ф., Саморуковой П.Г., Семушиной Л.Г. и др.

Несмотря на определенные различия во взглядах, у большинства исследователей присутствует общее видение в определении компонентов готовности к педагогической деятельности:

– адекватную содержанию и условиям мотивацию;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

- объем знаний;
- профессионально значимые качества личности;
- эмоционально заинтересованное отношение к педагогическому труду.

Многие известные исследователи обращаются к важнейшим аспектам проблемы профессиональной подготовки студентов к воспитанию и обучению детей дошкольного возраста. В их работах находят отражение вопросы организации учебного процесса в вузе, поиск новых путей подготовки специалистов дошкольного и школьного профиля к различным сторонам будущей педагогической деятельности. Многопрофильный характер будущей работы выпускника и особо значимые для его деятельности профессионально-педагогические умения, их структура, содержание, педагогические условия формирования изучались И.Ю. Ерофеевой, М.А. Ковардаковой, С.А. Козловой, Н.А. Коротковой, Т.А. Куликовой, В.И. Логиновой, В.Я. Лысовой, Н.Я. Михайленко, Л.В. Поздняк, К.Е. Праховой, Л.И. Разборовой, Н.П. Рассказовой, Л.Ф. Самборенко, П.Г. Саморуковой, Л.Г. Семушиной, В.И. Ядешко и др.

Л.Г. Семушина, определяя профессиональные функции воспитателя детского сада, основные педагогические умения, необходимые для руководства игровой деятельностью детей, выделила следующие компоненты: аналитические, проектировочные, информационные, исполнительские. Они вошли в разработанный ею вариант профессиограммы воспитателя детского сада.

Работы Л.В. Поздняк посвящены изучению процесса формирования профессиональных умений студентов факультета дошкольного воспитания в педагогическом вузе. Исследователь акцентирует внимание на проблематизации в формировании специалиста нового типа, который ориентируется в современной исторической, экономической и культурной ситуации, способен к самореализации, самоопределению и понимает важность и необходимость приобщения как к ценностям мировой культуры, так и к национальным культурным традициям.

В.И. Логинова и П.Г. Саморукова выделяют в педагогической деятельности воспитателя его умения и подразделяют их на две группы:

- собственно педагогические умения, необходимые для реализации целей, задач и содержания воспитания дошкольников;
- умения и навыки в тех видах деятельности, которыми необходимо владеть воспитателю для изучения и развития детей дошкольного возраста.

Современное высшее образование предполагает не только высокую гуманитарную и профессиональную подготовку, но и высокую творческую активность студентов в реализации профессиональной деятельности. Освоение теоретических основ будущей профессии, безусловно, важный компонент подготовки. Однако в последнее время становится все более актуальной потребность в специалистах, способных к проявлению творчества в решении профессиональных задач. Как известно, творчество – ведущее качество личности, позволяющее решать разнообразные, в том числе и инновационные, задачи в любых видах жизнедеятельности, включая профессиональную.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Творческая активность, способность к творческому мышлению, являются важнейшими свидетельствами теоретической и практической готовности студента к реализации любых направлений педагогической деятельности.

Творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Для этого в личностном арсенале должны присутствовать способности, мотивы, знания и умения, с помощью которых создается продукт, отличающийся новизной, уникальностью, оригинальностью. При этом увеличивается роль воображения, интуиции, а также потребности личности в раскрытии и расширении своих творческих возможностей.

В последнее время появилось множество методик творческого развития детей, однако методик формирования творческой индивидуальности педагога явно недостаточно.

Изучением закономерностей формирования творческой личности педагога занимались В.И. Андреев, Ф.Н. Гоноболин, Н.Н. Нечаев, Р.А. Низамов, Я.А. Пономарев, М.М. Поташник, В.Г. Рындак, Н.М. Яковлева и др. В работах этих ученых подчеркивается, что кроме знаний для плодотворной педагогической деятельности нужны так же и такие черты творческого мышления, как способность увидеть новое в обычном, ассоциативно связывать стоящие далеко друг от друга явления и процессы; гибкость мышления, которая выражается в умении преодолевать функциональную фиксированность.

Проявление указанных качеств напрямую связано с механизмами творческой деятельности. Их исследованию посвящены работы Д.Б. Богоявленской, М.А. Галагузовой, И.М. Калошиной, А.А. Кирсанова, А.И. Лук, В.Д. Максимовой, Н.Ю. Посталюк и др., анализ которых позволяет сделать вывод, что именно активность психики является основанием, на котором базируется весь процесс творческого акта.

Н.Ф. Вишнякова считает необходимыми качествами педагога – опорой на импровизационность педагогического творчества, способность к эмпатии в процессе сотрудничества, восприимчивость и открытость к инновационным процессам.

В подготовке специалиста В.А. Загвязинский особое внимание уделяет творческому характеру педагогических задач, предъявляемых студенту, постановка и реализация которых в учебной и воспитательной работе требует проявления у студентов всей совокупности профессиональных качеств. Творческая природа педагогической деятельности, с точки зрения автора, обуславливает последовательность и поэтапность подготовки студентов в педагогическом вузе. Исследователем определяется содержание выделенных этапов:

1 этап – овладение основными положениями теории, способами действий в стандартных условиях;

2 этап – освоение разнообразных педагогических методов и технологий;

3 этап – вооружение студентов умениями ориентироваться в нестандартных ситуациях, то есть приближение к уровню творчества.

Профессиональная компетентность воспитателя ДООУ, которую мы формируем у студентов специальности «Дошкольная педагогика и психология», представляет собой совокупность знаний, навыков, опыта, владения способами и приёмами работы, необходимых для эффективного выполнения должностных обязанностей педагога-воспитателя.

Одним из условий формирования профессиональной компетентности студентов – будущих педагогов дошкольных учреждений является возможность реализации своих способностей, творческого потенциала, знаний и умений в практической деятельности, то есть при непосредственной работе с детьми дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Сейчас всё больше обращается внимание на то, что детский сад превращается в объект подготовки детей к обучению в школе. Несомненно, данное направление педагогической работы должно иметь место в педагогической практике. Однако нельзя забывать о том, что одним из основных видов деятельности в детском саду является игра в различных её проявлениях. Игра является средством умственного и физического развития, нравственного воспитания, создания эмоционального и душевного комфорта, удовлетворения основных возрастных потребностей ребёнка, терапевтическим и диагностическим средством.

Одной из форм работы с дошкольниками, обеспечивающей решение всех перечисленных задач, являются организация развлечений, разных видов досуга. В развлечениях дети получают положительные эмоции, удовлетворяют потребности в разных видах активности, общении, удовольствии и т.д., которых так не хватает детям в современных условиях жизни.

Будущие педагоги должны уметь организовать данную форму работы с детьми. А это не просто. Студентам необходимо знать особенности развития ребёнка каждого возрастного периода дошкольного детства, их возможности, интересы, потребности, владеть методикой работы с детьми, быть артистичными, находчивыми, иметь достаточный уровень знаний и умений в разных областях педагогической деятельности и т.п.

Не каждому это дано. И студенты на практике сталкиваются с определёнными трудностями. Но всё приходит с опытом, а возможность приобретения такого опыта может представить дошкольное образовательное учреждение.

Не первый год факультет дошкольного и начального образования Арзамасского филиала ННГУ сотрудничает с МБДОУ Детский сад №18 г. Арзамаса Нижегородской области. Ежегодно студенты приходят в детский сад на практику, реализуя себя в качестве воспитателя. Кроме того, в ходе изучения дисциплин «Зрелищно-эстетическая педагогика в работе с детьми», «Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста» студенты оказывают помощь в подготовке различного рода мероприятий. Например, проводят новогодние утренники: в гости к детям приходят молодые, красивые и весёлые Снегурочки, добродушные Снеговики, лесные звери – зайцы, медведи, лисы,

озорные – Баба Яга и Леший, справедливая и строгая Зима, герои сказок и мультфильмов. И, конечно, с подарками, шутками, песнями и забавами добрый Дедушка Мороз. Проводятся так же осенние и весенние развлечения в разных возрастных группах, спортивные и познавательно-развлекательные досуги.

Готовятся к этим долгожданным для детей мероприятиям ответственно: подбирают костюмы, отыгрывают роли, разучивают песни и танцы. Активное участие в подготовке студентов принимают воспитатели детского сада – дают советы, делятся опытом, помогают осваивать актёрское мастерство.

Такое сотрудничество дает эффективные результаты. Дети получают массу приятных впечатлений от неожиданных и интересных встреч с героями театрализованных представлений. Отзывы родителей дошкольников о работе молодых специалистов более чем положительные. Воспитатели, выполняя роли ведущих, имеют возможность быть постоянно с детьми и организовывать их во время игр, конкурсов, танцев.

Студенты имеют возможность на практике реализовать свои творческие, организаторские, художественные, способности, актуализировать знания, проявить умения и навыки педагогической работы непосредственно с детьми дошкольного возраста.

Удовольствие, как правило, получают все участники этих мероприятий, а студенты к тому же возможность реализовать свой профессиональный потенциал, накопленный за годы обучения в вузе.

Безусловно, такое сотрудничество полезно и взаимовыгодно и преподавателям ВУЗа, и студентам, и воспитателям ДООУ. Преподаватель имеет возможность повысить качество усвоения предмета, студент – приобрести практический опыт, закрепив теоретические знания, воспитатели ДООУ – ощутить поддержку и помощь в организации таких мероприятий со стороны молодых, энергичных, креативных людей – будущих специалистов в области дошкольного образования.

Костюнина Н.Ю.,

к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г.Казань, РФ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДРОМОМАНИИ ПОДРОСТКОВ

В данной статье раскрываются сущность, основные причины дромомании (бродяжничества). Описываются характерные черты и особенности безнадзорных подростков. Также рассматривается система профилактических мер по предотвращению безнадзорности.

The article reveals the essence and the main reasons for vagrancy. Characteristic features and neglected children's peculiarities are defined. The system of preventive measures averting child neglect is also taken up in the article.

Неблагополучие развивающейся личности в отечественной педагогике называют по-разному: трудный, дезадаптант, подросток «группы риска», девиантный подросток (Беличева С.А, Казанская В.Г., Шнейдер Л.Б. и др.). Каждый из данных терминов обозначает определенный аспект содержания, но общее в них то, что акцент делается на психологические особенности личности, которые показывают ее отличие от некоего поведенческого стандарта, отраженного в правилах поведения, выполняемых обществом. Относятся ли безнадзорные подростки к вышеперечисленной категории?

Бродяжничество однозначно определяется многими современными учеными (Казанская В.Г., Дивицына Н.Ф. и др.) как форма девиантного поведения подростков и результат социально-психологической дезадаптации личности. В настоящее время для определения бродяжничества используется термин «дромомания». В историческом словаре дается определение понятию дромомания, как непреодолимое стремление к бродяжничеству, перемене мест, бесцельному блужданию. В энциклопедии находим следующее определение *дромомании* как импульсивное влечение к перемене мест. В медицинском словаре *дромомания* трактуется как расстройство психики, различного происхождения, проявляющееся побегам из дома и школы. Развивается оно в сочетании с другими нарушениями влечений, обычно это последствие ушибов головы, сотрясений мозга, воспалительных заболеваний головного мозга, особенно если эти расстройства возникли в подростковом периоде. При дромомании, то есть влечении к бродяжничеству, у человека периодически возникает беспокойное состояние, на фоне которого проявляется неудержимое влечение к перемене мест. Данное поведение, несомненно, препятствует включению в общество, усвоению общественных норм и ценностей, правил поведения, затрудняет личностное развитие и возникает, главным образом, вследствие педагогической запущенности, отсутствия правильного воспитания, внимательного и чуткого отношения к ребенку.

Согласно Федеральному закону «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» констатируется, что «безнадзорный – это несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или законных представителей ...» (Н.Ф. Дивицына, 2008; с.126)

Формирование склонности к дромомании определяется индивидуальными особенностями личности и факторами микросоциума. Назовем основные причины бродяжничества: кризисные явления в семье; асоциальный образ жизни ряда родителей; падение жизненного и культурного уровня населения; ухудшение условий содержания детей в семьях; распространение жестокого обращения с детьми в семьях; коммерциализация сферы образования и культуры; психические болезни, родовые травмы, врожденные и наследственные болезни и травмы головного мозга.

Следует рассмотреть этапы побегов из дома. Первый этап характеризуется кратковременностью. Начало уходов из дома — реакция подростка на внешний раздражитель: ссоры родителей, конфликт с родителями; физическое или психическое наказание; конфликты с учителем, с одноклассниками. Второй этап – побеги более длительные, привычные, фиксированные. Мотивы не сразу понятны, не всегда объяснимы. Уходы учащаются, возникают по незначительному поводу. Третий этап — истинно патологический. Уходы и бродяжничество непреодолимы, импульсивны, подросток не в силах им противостоять.

Оказываясь вне дома, подросток вынужден адаптироваться к вновь обретенной среде обитания – улице. «Мир улицы» - это образ жизнедеятельности лиц, объединившихся в группы и придерживающихся определенных законов и традиций. Такие группы чаще являются асоциальными, характеризуются размытостью моральных норм, жестокостью, утратой общечеловеческих качеств – жалости, сострадания, отсутствием запретов на любую, в том числе и интимную информацию, половой распущенностью, низким уровнем развития. Несовершеннолетние дети, долгое время ведущие асоциальный образ жизни вырабатывают свою философию жизни, специфически усваивая многие нравственные понятия, например, такие как верность, честь, долг, совесть и другие. Культура беспризорников и дромоманов непосредственно связана с присущей им поисковой активностью в социальной жизни. При этом значительными являются такие особенности личности этих подростков, как неумение общаться с людьми, отчужденность; нарушение в развитии чувств; не позволяющих понимать других, принимать их; слабо развитое чувство ответственности за свои поступки, безразличие к судьбам других; неуверенность в себе, низкая самооценка.

Изучив сущность и причины дромомании, необходимо выделить направления профилактики безнадзорности подростков. Так как главной причиной детской безнадзорности остается семейное неблагополучие, педагогам и психологам необходимо проводить эффективную работу с родителями (собrania, всеобучи, консультации, социально-педагогическое сопровождение...). Действенными мерами профилактики безнадзорности несовершеннолетних являются развитие организационных форм поведения летнего отдыха, трудоустройство на условиях временной занятости подростков. Основное звено системы профилактики безнадзорности – развитие сети учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации.

В рамках профилактики дромомании группой студентов (под руководством доцента Н.Ю. Костюниной) было проведено пилотажное исследование по «Диагностике социально-психологической адаптации» К.Роджерса и Р.Даймонда и разработана программа с целью психологической и социальной адаптации, гармонизации эмоциональной сферы личности подростков, повышение личностного статуса школьников, а так же повышение родительской компетенции, налаживание отношений в системе «родитель –

подросток». Программа была реализована на базе Апастовской общеобразовательной школы № 1, Республики Татарстан. Она имеет пять блоков, три из которых – основные: эмоциональный блок, который нацелен на изменение сложившегося положительного отношения у подростков к бродяжничеству на отрицательное. Изменившееся отношение у подростка нужно закрепить в поведении. На это направлен поведенческий блок. Его цель: заблокировать «подпитку» отрицательного опыта в поведении и сформировать иные поведенческие формы. После того, как опыт «взорван», изменены формы поведения, появляется возможность обратиться к личности подростка, его самосознанию, самооценке, и через стимуляцию самовоспитания к самосовершенствованию личности. Это: когнитивный блок, целью которого является раскрытие нравственных аспектов подростка. В ходе реализации программы нами применялись такие формы и методы как ролевая игра, тренинг, дискуссия, соревнования, туристические прогулки, которые мы проводили совместно с родителями подростков. Так же проводилось социально-педагогическое консультирование, лектории и практикумы для педагогов и родителей. После профилактических мероприятий была проведена повторная диагностика, все изучаемые показатели социально-психологической адаптации подростков, склонных к бродяжничеству после эксперимента значительно изменились. Для определения достоверности различий средних значений измеряемых показателей, мы использовали метод Стьюдента для зависимых выборок. После проведения формирующего эксперимента по t-критерию Стьюдента мы получили: различия между средними значениями адаптации до эксперимента и после его проведения – достоверны, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 18,19$) при $p=0,01$; различия между средними значениями эмоционального комфорта до эксперимента и после его проведения – достоверны, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 7,92$) при $p=0,01$; различия между средними значениями адаптации до эксперимента и после его проведения – достоверны, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп} = 18,19$) при $p=0,01$ (приведены некоторые показатели по отдельным шкалам). Таким образом, анализируя и сопоставляя результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы мы сделали вывод, что апробированные нами формы и методы действительно является эффективным средством профилактики склонности к дромомании.

Таким образом, исходя из всего сказанного, работа по профилактике безнадзорности и последующей социальной реабилитации подростков должна быть обеспечена: развитием сети специализированных социально-педагогических учреждений для несовершеннолетних, которые обеспечивают содержание и осуществляют социальную реабилитацию безнадзорных, оказывают им помощь в трудоустройстве и возвращении в семью; разработкой и реализацией программ обучения с учетом дифференцированных подходов к состоянию здоровья и отклонениям в поведении; оказанием медицинской и психолого-педагогической помощи безнадзорным подросткам, находящимся в социально опасном положении: выявлением несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства, и возвращением их в семью или

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

направлением в специализированное учреждение системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Список литературы

1. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска [Текст] / Н.Ф. Дивицына. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 351 с.
2. Фурманов И.А. Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов [Текст] / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 319с.
3. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей: учеб. пособие [Текст] / Т.И. Шульга. – 2-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2007. – 254 с.

Кузмичев Ю.Г., д.м.н., профессор

Калюжный Е.А., к.б.н., доцент

Михайлова С.В.

Хрипунова Е.А., студентка 1 курса

Павлова И.Н., студентка 1 курса

Колтакова Е.А., студентка 1 курса

Кузнецова И.А., студентка 1 курса

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

Г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОРОВ ЗДОРОВЬЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены результаты научно-исследовательской деятельности студентов по изучению факторов, формирующих здоровье сельских школьников.

The results of the research activities of students in the study of factors that shape the health of rural schoolchildren.

В современных научных публикациях недостаточно отражены вопросы и проблемы изучения особенностей факторов риска здоровья сельских школьников, но высокая социализация современного общества дает основание полагать, что дети села, как и города подвергаются влиянию идентичных факторов окружающей среды однонаправленного действия.

Социально-гигиенические условия проживания, воспитания и обучения современных школьников Нижегородской области во многих семьях характеризуются как неблагоприятные. К ним относятся такие нарушения, как неправильное питание, не соответствующая гигиеническим требованиям длительность пребывания на открытом воздухе, организация отдыха ребенка в свободное время. Неадекватный личный пример взрослых не способствует качественному воспитанию здоровьесберегающего поведения у детей [3].

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Недостаточная двигательная активность, также является неоспоримым фактором, оказывающим влияние на состояние здоровья школьников. В связи с газификацией сельских поселений, развитием транспортной системы, организацией централизованного водоснабжения, снизилось количество детей, регулярно привлекаемых к физическому труду [1].

Каждая сельская школа функционирует в неповторимых региональных социально-экономических и культурных условиях. Но все эти школы объединяет наличие проблем, обусловленных действием общеизвестных факторов риска: устаревшая материально-техническая база, несоблюдение гигиенических требований к организации учебного процесса. Сохраняется тенденция к уменьшению количества образовательных учреждений сельской местности, особенно малокомплектных сельских школ, в связи с их закрытием [2].

Следует также отметить и факторы, содействующие развитию сельской школы. Это стабильность и устойчивость детского сообщества внутри и вне школы, наличие более широких, чем в городе, возможностей для индивидуализации обучения и воспитания школьников, участие детей в производительном труде и тесная связь образовательного процесса с жизнью села, традиция особо уважительного отношения односельчан к учителю. При должной организации работы по внедрению здоровьесберегающей деятельности через образовательный процесс, с активным привлечением всех его участников, данные факторы могут способствовать более широким возможностям профилактики и сохранению здоровья школьников сельской местности.

В целях оценки влияния факторов окружающей среды на здоровье сельских школьников преподавателями кафедры МП и БЖД АФ ННГУ совместно со студентами проведена выкопировка данных медицинских карт по результатам комплексной оценки здоровья сельских школьников, обследованных врачами-специалистами в Центре здоровья для детей г.Арзамаса в 2011/12 гг..

У 670 сельских школьников на основе анкет, заполненных ими совместно с родителями при прохождении обследования в Центре здоровья для детей, проанализирован характер образа жизни. Выявлено, что 1-ую группу здоровья составляют 14,1% детей и подростков, обучающихся в сельских школах Арзамасского района. Ко 2-ой группе относятся 35,2% школьников, а остальные – 50,7% составили 3-5 группы здоровья. Сравнение показателей с аналогичными данными по г.Арзамасу представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Группы здоровья	г.Арзамас	Арзамасский район
1-я группа	8,4%	14,1%
2-я группа	41,5%	35,2%
3-5-я группы	49,8%	50,7%

В уставе ВОЗ говорится о высшем уровне здоровья как об одном из основных прав человека. Не менее важно право человека на информацию о тех факторах, которые определяют здоровье человека или являются факторами риска (их воздействие может привести к развитию болезни). На сегодняшний день выделяют четыре основных сферы влияния факторов.

Двигательная активность, регулярные занятия физической культурой и спортом — обязательные условия здорового образа жизни. Среди обследованных сельских школьников 29,7% систематически занимаются спортом, 62,7% детей села занимаются физкультурой случайно, а 7,6% — не занимаются физкультурой и спортом.

Существенное влияние на здоровье не только отдельного человека, но и всего населения в целом оказывает правильно организованное питание. Питание является нормальным, если пища отвечает в полной мере запросам организма, обеспечивает постоянство массы тела и способствует нормальной работе всех органов и систем организма. 72,7% сельских школьников стремятся правильно организовать режим своего питания. При этом рацион питания должен отвечать возрастным особенностям, а качественный состав пищи — в полной мере соответствовать химическому составу биологически активных веществ (ферментов) организма. Неправильно организованное питание, т.е. нерегулярное, выявленное у 27,3% сельских школьников может вызвать серьезные нарушения в состоянии здоровья. Пища ребенка должна быть безвредной для организма, т.е. экологически чистой, не содержать болезнетворных микроорганизмов и токсических веществ, восполнять потребность организма в энергии, содержать все вещества, необходимые для роста и развития организма, быть разнообразной. Питание должно быть сбалансировано по содержанию различных пищевых веществ (белков, жиров, углеводов, витаминов, минеральных веществ и воды). У 93,2% сельских детей отмечается высокая калорийность рациона, а у остальных (6,8%) — низкая.

Для сохранения здоровья взаимодействие ребенка с окружающей средой должно соответствовать определенным требованиям. Система жизни, в достаточной степени удовлетворяющая этим требованиям, получила название здорового образа жизни. Здоровый образ жизни — необходимое условие безопасной жизнедеятельности детей и подростков. Только при разумном подходе к своему поведению и привычкам возможно физическое, духовное и социальное благополучие. 35,7% сельских школьников ведут активный образ жизни, 59,8% — умеренно-активный, а у 4,5% учащихся сельских школ в образе жизни лидирует пассивность. Характер отдыха у детей сельской местности характеризуется следующим образом: 8,9% предпочитают активный отдых, 79,3% — смешанный, а 11,8% — пассивный.

Таким образом, можно заключить, что большинство сельских школьников ведут здоровый образ жизни. В научных целях целесообразно проводить исследования по изучению состояния здоровья сельских детей и подростков по комплексу информативных показателей с учетом факторов, способствующих формированию отклонений в состоянии их здоровья, с целью выявления

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

отклонений в состоянии здоровья и дальнейшего совершенствования медико-профилактической помощи детям и подросткам, проживающим в сельской местности.

Список литературы

1. Здоровые дети России в XXI веке / Онищенко Г.Г. [и др.] /под ред. акад. РАМН А.А.Баранова, проф. В.Р.Кучмы. - М.: Федеральный центр Госсанэпиднадзора Минздрава России, 2000. — 159с.

2. Калюжный Е.А., Кузмичев Ю.Г., Богомолова Е.С., Михайлова С.В., Болтачева Е.А., Жулин Н.В., Чекалова Н.Г., Красникова Л.И. Комплексная оценка физического развития школьников. Методические указания. - Арзамас: АГПИ, 2012. – 80 с.

3. Совершенствование медицинского обеспечения школьников в современных условиях: методические рекомендации / И.А.Камаев, Т.В.Поздеева, А.В.Леонов [и др.]. - Н.Новгород: Изд-во НГМА, 2004. - 32с.

*Лабудова О.Е., магистрант II курса
направления «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ*

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» К ОБЕСПЕЧЕНИЮ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки студентов университета, которые учатся педагогики и психологии, их будущей работе с детьми-сиротами. Автор дает рекомендации, как развивать и совершенствовать обучение студентов в этой сфере. Они включают: развитие высокой самостоятельной мотивации к работе с детьми-сиротами, добавляя больше практической работы в образовательных программах и психологическая подготовка студентов к работе с этой группой детей.

The article is devoted to the problems of professional preparing university students who learn pedagogic and psychology to their future work with orphan children. The author suggests recommendation how to develop and improve student education in this sphere. They include: development of high self motivation to work with orphan children, adding more practical work in the educational programs and psychological preparing of students to work with this group of children.

Современное состояние подготовки педагогов-психологов в нашей стране является состоянием напряженного поиска, эксперимента, где наряду с постоянным улучшением качества подготовки специалистов можно выделить и ряд недостатков. В содержании профессиональной подготовки педагогов-психологов слабо учитывается общее и специфическое в психолого-социальной работе, компонент общечеловеческой культуры и регионально-этнические особенности.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Ученые выделяют ряд противоречий, возникших в ходе подготовки педагогов-психологов. Среди этих противоречий можно выделить следующие: «прогностические - между необходимостью для конструирования и моделирования образовательного процесса рефлексии социальных запросов и перспектив развития общества ближайшего и отдаленного будущего и отсутствием программно-прогностического обеспечения развития российского социума; теоретические - между богатым и актуальным опытом зарубежной (западной педагогики и проблематичной возможностью его переноса и использования в отечественной практике из-за существенно разнящихся социальных условий и ментальных оснований» (В.И Богословский, 2000; с.12).

Ученые подчеркивают также противоречия в сфере содержания образования и в социальной сфере, отмечая, что «глубинным для системы обучения педагогов-психологов выступает противоречие между необходимостью их массовой подготовки и совершенно уникальными качествами, которыми должен обладать человек, занимающийся этой деятельностью» (С.Я. Скибинский, 1997; с.17).

В связи с этим, важным условием разработки модели подготовки студентов к работе с детьми-сиротами, является учет опыта в отборе и становлении специалистов для работы с ними. Вследствие этого мы изучили исторический опыт и современные подходы к подготовке специалистов и попытались выделить ведущие идеи и принципы подготовки.

В отечественной и зарубежной практике накоплен определенный опыт по двум основным направлениям: подготовке (переподготовке) работающих педагогов к деятельности в учреждениях для детей-сирот; подготовке приемных родителей (усыновителей, опекунов, патронатных воспитателей, матерей-воспитательниц) к воспитанию в семье.

В содержании подготовки студентов в вузах работе с детьми-сиротами посвящены только отдельные темы в курсах «Социальная педагогика», «История социальной педагогики», «Семьеведение», имеются также курсы по выбору, рассматривающие лишь отдельные аспекты социально-педагогической работы с детьми-сиротами, например, курс «Теория и методика воспитательной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей» (С.А. Беличева, 1996; с.8). Переподготовка педагогов-психологов осуществляется в институтах повышения квалификации работников образования, институтах усовершенствования и др. Возрастающая потребность в педагогах-психологах вызывает необходимость дополнительного профиля специалистов, в основном, с высшим образованием, ориентированных на профессию. Образование может осуществляться как в дневной, так и в очно-заочной форме.

Таким образом, изучение опыта образовательных учреждений по данному направлению позволяет заключить, что существует определенный опыт подготовки специалистов по отдельным проблемам, но целостной системы подготовки студентов к работе с детьми-сиротами у нас в стране не обнаружено.

В процессе обучения мало внимания уделяется практическому обучению, слабо разработаны содержательные и методические основы практической подготовки специалиста, а также активные формы обучения. Важно отметить, что в имеющемся опыте существуют идеи, которые следует учитывать при разработке модели подготовки студентов к работе с детьми-сиротами.

Во-первых, историческая практика показывает, что для работы с детьми-сиротами востребованы люди, которые имеют практический опыт работы с ними: знакомы с условиями организации процесса воспитания детей-сирот, знают особенности их развития, имеют представления о трудностях, встречающихся в работе с ними.

Во-вторых, обучение должно носить практикоориентированный характер, организация процесса обучения может осуществляться непосредственно на базе интернатного учреждения, к преподаванию могут привлекаться практические работники. В-третьих, содержание программы подготовки целесообразно выстраивать по блочно-модульному типу (С.Я. Скибинский, 1997; с.51).

Таким образом, анализ образовательной практики в области подготовки специалистов к работе с детьми-сиротами показал, что для разработки модели созданы определенные предпосылки, позволяющие сделать процесс подготовки педагогов более эффективным.

Основными задачами вуза при подготовке студентов к психолого-педагогической работе с детьми-сиротами являются отбор студентов на основе их практической работы и обеспечение высокого уровня подготовленности к решению задач, неизбежно возникающих в работе с детьми этой категории. Процесс обучения в вузе должен предполагать сочетание теории и практики. Необходимо создавать педагогические условия для профессионального самоопределения студентов через их практическую деятельность на основе профессиональных проб и рефлексии. В подготовке педагогов-психологов к работе с детьми-сиротами могут использоваться следующие формы: курсы переподготовки кадров, специализация в высшей школе, целевые проекты функционирования специализированных школ.

Обобщая представленный опыт подготовки специалистов к работе с детьми-сиротами, можно сделать следующие выводы.

Историческая практика свидетельствует о целесообразности привлечения к подготовке людей, которые не только мотивированы на работу с детьми-сиротами, но и имеют опыт практической деятельности с ними, реальные представления об особенностях развития таких детей, условиях организации их жизнедеятельности. Кроме того, предварительная практическая работа с детьми может служить критерием отбора, который необходимо осуществлять перед специальным обучением.

Подготовка должна носить практикоориентированный характер: проведение практических занятий возможно непосредственно в базовых учреждениях, к преподаванию могут привлекаться специалисты и практические работники, использоваться гибкие и подвижные формы и методы обучения. Успешное развитие ребенка возможно только при правильной

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

профессиональной позиции педагога. Сформированная профессиональная педагогическая позиция включает в себя определенные знания, умения, личностные качества и педагогические способности – все это способствует повышению эффективности работы с детьми-сиротами.

Основываясь на вышеизложенном, рассмотрим цели и задачи подготовки студентов к психолого-педагогической работе с детьми-сиротами. Одной из основных, требующих решения проблем является формирование установки во взаимодействии студентов с детьми-сиротами. Установка - состояние мобилизованности, готовности к действию, обусловленное наличием у субъекта потребности и соответствующими условиями ее удовлетворения.

Таким образом, первой целью является формирование у студентов установки на сотрудничество с детьми-сиротами. Для этого решаются следующие задачи: развитие у студентов профессиональных мотивов и ценностей психолого-педагогической деятельности; включение студентов в различные виды деятельности: учебную, практическую, добровольческую, исследовательскую; формирование у студентов определенных качеств, способствующих продуктивному взаимодействию с воспитанниками; формирование у студентов психологической готовности к данному виду работы.

Второй целью процесса подготовки будет формирование у будущих педагогов-психологов профессиональной компетентности по данному профилю работы. Для этого необходимо: ознакомление студентов с современными подходами к организации психолого-педагогической помощи детям-сиротам; освоение ими психолого-педагогических технологий работы с конкретным ребенком, детской группой, семьей, специалистами; овладение способами использования в своей деятельности возможностей социального окружения.

Таким образом, для эффективной организации процесса подготовки студентов к психолого-педагогической работе с детьми-сиротами, необходимо формирование установки на сотрудничество с детьми-сиротами и профессиональной компетентности по данному профилю педагогической деятельности.

При подготовке студентов по специальности «Педагогика и психология» необходимо учитывать общие принципы профессионального воспитания педагогов-психологов: творческого саморазвития личности; самопознания; приоритета практики; сотворчества преподавателя и обучающегося как творческих и саморазвивающихся личностей; принцип историзма (Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы, 2010; с.25).

Мы считаем необходимым выделить также принципы опережающей практики и стимулирования исследовательской деятельности студентов.

Принцип опережающей практики означает, что осознание студентами пригодности к работе с детьми-сиротами достигается на основе практической работы, которая рассматривается нами как важнейшее средство их профессионального самоопределения.

Принцип стимулирования исследовательской деятельности студентов предусматривает привлечение студентов с первого курса к научным исследованиям феномена сиротства с целью формирования у них интереса к работе с детьми-сиротами, глубокого усвоения и осмысления изучаемой проблемы, развития их аналитического и творческого мышления.

Реализация вышеперечисленных целей, задач и принципов определяет содержание профессиональной подготовки студентов, которое должно строиться с учетом следующих положений: включать в себя социально-политическую, специально-теоретическую, психологическую, социально-правовую, методическую подготовки; основываться на междисциплинарном подходе, т.е. включать сведения из различных областей наук (психологии, юриспруденции, социальной педагогики, педагогики, социологии); быть актуальным и не только отражать современную ситуацию социального сиротства, но и учитывать перспективы развития социальной политики государства в данном направлении; корректироваться и дополняться с учетом новейших педагогических исследований в этом направлении, программ, методических рекомендаций по организации психолого-педагогической работы с детьми-сиротами; обеспечивать преемственность с другими дисциплинами предметной подготовки; сочетать в себе теоретическую информацию и технологии, методики, формы осуществления психолого-педагогической работы с детьми-сиротами; строиться концентрически, распределяться по всем курсам обучения в педагогическом вузе и реализовываться через систему учебных занятий, практическую работу, добровольческую и исследовательскую деятельность.

Подводя итог вышесказанному, мы можем заключить, что основными целями процесса подготовки являются следующие: формирование у студентов установки на сотрудничество с детьми-сиротами и профессиональной компетентности по данному профилю психолого-педагогической работы. Данные цели могут быть реализованы при подборе соответствующего содержания, включающего социально-политическую, специально-теоретическую, психологическую, социально-правовую и методическую подготовки, а также при использовании системы форм, включающей все виды деятельности студентов в вузе: учебную, учебно-практическую, добровольческую и исследовательскую, при доминировании каждой из них на определенном этапе подготовки.

Список литературы

1. Беличева С.А. Содержание подготовки педагогических и психологических кадров для системы коррекционно-развивающего обучения // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. - №2. - с. 3–6.
2. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: Методологические характеристики: Монография [Текст]. - СПб.: РГПУ, 2000. - 142 с.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

3. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. - СПб.: Институт спец. педагогики и психологии, 2010.-108 с.

4. Преодоление трудностей социализации детей-сирот: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Байбородовой. - Ярославль: ЯГПУ, 2010. - 196 с.

5. Психолог в учреждении сиротского типа: опыт практической работы. - М.: Эслан, 2009. - 112с.

6. Скибинский С.Я. Подготовка педагогов к взаимодействию с детьми, оставшимися без попечения родителей [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 1997. - 17 с.

7. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. - Минск: Тесей, 2008. - 158 с.

Троицкая И.Ю.

к.пс.н., доцент кафедры психологии

Патрикеева Э.Г.

к.пс.н., доцент кафедры психологии

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты-практиканты в период педагогической практики испытывают личностную потребность в использовании психологических знаний, реально осознают их значимость. Необходимы эффективные методы и способы внедрения психологического знания в процесс подготовки нового специалиста, усиление практической направленности курса психологии. Глубина и качество усвоения психологических знаний происходит постепенно, по четко обозначенным закономерностям. Определяется не только уровнем преподавания, но и потребностно-мотивационной сферой обучаемого. Психологические знания являются обязательным компонентом в системе профессиональной подготовки учителя, фундаментом его профессионального самоопределения.

The results of the research prove that students-probationers during pedagogical practical work feel personal need for use of psychological knowledge, really realize it importance. Effective methods and means of implementation of psychological knowledge in to the process of preparation of a new specialist, strengthening of the practical aspect of a rate of psychology are necessary. Depth and quality of assimilation of psychological knowledge occurs gradually, on accurately designated regularities. It is determined not only by teaching level, but also by the motivational sphere of the trainee. Psychological knowledge is an obligatory component in the system of professional training of the teacher, the base of its professional self-determination.

Введение Федеральных Государственных Образовательных Стандартов второго поколения определяет видение роли образования в российском обществе. Смена знаниевой парадигмы в обучении на преимущественное

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

развитие личностных качеств учеников повышает роль психологической подготовки будущих учителей. При этом психологическая подготовленность студентов рассматривается как важнейший интегральный показатель их профессионально-личностной подготовки.

Вопросы психологического знания у студентов и их психологической подготовленности к профессиональной деятельности рассматривались в трудах Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Л.Н. Захаровой, Л.В. Макаровой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Якунина, В.А. Левина и других. Однако на сегодняшний момент система вузовского обучения содержит недостаточно сведений о системе психологической подготовки студентов к педагогической практике и роли психологического знания в этом процессе.

Анализ затруднений студентов-старшекурсников, вышедших на педагогическую практику, показывает удовлетворенность своими знаниями по психологии всего у 40% опрошенных. Основную причину этого студенты видят в низкой практической направленности, абстрактности и описательности курса психологии; в процессе обучения упор делается на общую теоретическую подготовку в области психологии. Сами преподаватели психологии утверждают, что количество часов, отводимое на изучение психологических дисциплин минимально; по содержанию курс скорее описательный, содержит минимум информации прикладного характера. Теоретическая направленность курса психологии приводит к тому, что основным результатом профессионально-педагогического образования выступают знания и в меньшей степени – умения, так необходимые студентам-практикантам.

Федеральным Государственным Образовательным Стандартом второго поколения предусмотрено введение в процесс подготовки специалиста новых психологических дисциплин (Основы общей психологии и психологии развития, Социальная педагогическая психология, Методы психолого-педагогической диагностики и др.), но вопросы технологии подготовки специалиста, вопросы переноса теоретических разработок на лично-ориентированную практику еще мало разработаны.

В период педагогической практики эти проблемы обостряются. В частности, предметы психологического и педагогического циклов чаще всего ведут разные преподаватели, задания на педагогическую практику разные, часто не связаны между собой. В результате практическая психологическая и педагогическая подготовка в сознании студента не сводятся в единое целое. Необходимы иные методы и способы внедрения психологического знания в процесс подготовки нового специалиста, усиление практической направленности курса психологии.

Эффективность обучения студентов, а соответственно и формирование у практических навыков в педагогической деятельности, существенно зависят от организации учебной деятельности студентов. При изучении психологических дисциплин необходимо учитывать их специфику. В частности, приступая к изучению психологии, студенты уже имеют "житейские знания" о психических явлениях. Новая информация воспринимается и оценивается с учетом наличия

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

у каждого студента этих знаний и их индивидуальных особенностей. Усвоение психологических знаний зависит так же и отношения студента к воспринимаемому материалу, от его личностных качеств, установок, ценностных ориентаций, мотивации профессионального обучения и пр.

Характеризуя психологические знания, необходимые студентам для педагогической практики и их профессионального становления, целесообразно развести понятия *теоретические психологические знания* и *практические психологические знания*. Теоретическими знаниями студенты овладевают в процессе изучения курса Основы общей психологии и психологии развития. Знания о человеке, его внутреннем мире, психических процессах, свойствах, состояниях и законах их развития дополняются знаниями о самом себе, своем внутреннем мире и как бы пропускаются через себя. Это оказывает влияние на формирование у студента "образа Я", который развивается также под определенным воздействием со стороны других людей, в частности педагога. При личностно-ориентированном преподавании психологические знания становятся для студента личностно-значимыми.

Изучая дисциплины Социальная педагогическая психология, Методы психолого-педагогической диагностики студент (будущий учитель) начинает познавать другого человека (школьника) так же через познание себя. На этом этапе изучения психологических дисциплин психологическое знание становится практико-ориентированным. Студенты учатся использовать методы психологии для исследования прикладных проблем педагогической деятельности, изучают психологические аспекты социализации личности и вопросы школьной адаптации, социально-психологические основы педагогического общения, закономерности формирования классного коллектива, принципы работы с молодежными группами, педагога и обучающегося как субъектов образовательного процесса.

Но это еще не профессиональные умения, а всего лишь знания, ориентированные на то, чтобы на их основе возникли умения при условии положительной мотивации, соответствующей направленности личности студента и т. д. Известно, что любое психологическое знание будет приносить практическую пользу в том случае, если оно личностно значимо для человека и является для него средством самосовершенствования.

М.И. Постникова выделяет этапы (уровни) в овладении психологическими знаниями:

1. Понимание и осознание.
2. Теоретическое использование.
3. Практическое применение.
4. Творческое конструирование, как высший уровень овладения психологическими знаниями.

В своей работе автор (М.И. Постникова, 2003) приводит результаты исследования, демонстрирующего уровень развития психологического знания (ПЗ) у студентов высшей педагогической школы, роль ПЗ в подготовке к педагогической практике. В частности, *понимание* (1 уровень) - как

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

способность разъяснить различия между психологическими явлениями констатировалась им по тем оценкам, которые студенты получили на итоговом экзамене по психологии. Среднее число выделивших ведущие идеи и понятия студентов достигает 90%. Результаты нашего исследования близки этой цифре (80%). Специфика понимания студентами психологической теории определяется тем, как относится студент к этому содержанию. Если материал никоим образом не соотносится с потребностно-мотивационной сферой личности, то он быстро разрушается после того, как в нем теряется необходимость (зачет/экзамен сдан). Соответственно в опыте студента опять начинает преобладать «житейское» психологическое знание. Что бы максимально избежать этого, необходимо уже на этапе теоретического изучения психологии разными приемами демонстрировать теоретическое использование психологического знания, переводя их на 2-ой уровень овладения ПЗ.

Реальная практическая деятельность студентов в период педагогической практики демонстрирует у студентов 3 уровень овладения ПЗ. Она включает в себя такие компоненты: организация воспитательной работы; методическая деятельность, связанная с отбором и организацией материала для доступного изложения на уроке; деятельность, связанная с самообразованием в области специальных дисциплин, дисциплин психолого-педагогического и методического циклов.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты-практиканты в период педагогической практики испытывают личностную потребность в использовании ПЗ, реально осознают их значимость. Однако навыки использования этих знаний у большинства из них практически не сформированы. Анализ дневников-отчетов студентов-практикантов показывает, что лишь третья часть студентов использовала ПЗ при методических разработках уроков, внеклассных мероприятиях. Много возникает вопросов по выработке навыков педагогического общения, решения сложных педагогических ситуаций.

Проведенный нами анализ результатов выполнения заданий психологического блока (изучение личности школьника и оставление психологической характеристики) показывает относительно высокий уровень применения ПЗ студентами, причем он повышается от третьего курса к пятому. Психологические характеристики, составленные студентами, позволяют выявить уровень развития их эмпатии и рефлексии, навыков педагогического общения, способности прогнозировать поведение школьника и планировать эффективное педагогическое взаимодействие с учениками и классным коллективом.

Однако качественный анализ характеристик позволил выделить следующие особенности усвоения ПЗ студентами. В частности, студенты третьего курса показывают довольно высокий уровень понимания ПЗ, старшекурсники же при решении практических задач психологические термины используют значительно реже. При изучении дисциплин Социальная

педагогическая психология, Методы психолого-педагогической диагностики (2 и 3 курсы) студенты ориентируются в теоретическом использовании методов изучения личности намного лучше, чем старшекурсники при практическом применении ПЗ в изучении личности школьника. Таким образом, наличие теоретических знаний еще не определяет успешности применения их к решению практических задач, т.е. усвоенная система теоретических знаний остается изолированной в сознании студентов, что свидетельствует лишь о формальном их усвоении. Основной причиной такого положения является фактическое окончание изучения психологии на третьем курсе. Нет возможности для того, чтобы теоретические знания способствовали углублению личного практического опыта студентов, поэтому в итоге выпускники не могут эффективно оперировать знаниями, самостоятельно переносить их в новые условия, на ситуации с которым встречаются впервые.

Очевидно, психологические знания являются обязательным компонентом и в системе профессиональной подготовки учителя, фундаментом развития его основного умения — творчески использовать знания психологии и педагогики в практике учебной и воспитательной работы со школьниками (4-й уровень овладения ПЗ). По нашим наблюдениям, достижение такого уровня у студентов в период педагогической практики определялось исключительно личностными характеристиками самого обучающегося.

Таким образом, усвоение ПЗ студентами, глубина и качество этого усвоения происходит постепенно, по четко обозначенным закономерностям. Определяется не только уровнем преподавания, но и потребностно-мотивационной сферой обучающегося, его личностной заинтересованностью. К сожалению, потребность в применении психологических знаний у студентов ярко проявляется лишь в период педагогической практики, когда изучение психологических дисциплин уже завершено, что значительно снижает эффективность личностно-ориентированного обучения на первом, втором, третьем курсах. Психологические знания развиваются и совершенствуются в тесной взаимосвязи со специальными, методическими, педагогическими знаниями; в силу своей специфики находятся в прямой зависимости от индивидуальных особенностей личности студентов, их культурного, личного, житейского опыта. Для успешного использования психологические знания должны стать личностно-значимыми.

Список литературы

1. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн./ Б.Ц. Бадмаев. — М.: ВЛАДОС, 2004.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
3. Постникова М.И. Психологические знания как основной компонент культуры учителя // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании: материалы всероссийской конференции 27-28.11.2003 Санкт-Петербург / ред. И.А. Баева, И.М. Каманов, В.В. Рубцов, В.В. Семикин. — М.: Министерство образования РФ, 2003.

Секция 3.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Варданян Ю.В.

д. п.н., профессор, зав. кафедрой психологии

Дергунова А.В.

студентка IV курса факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт им.М.Е.Евсевьева

г.Саранск, Республика Мордовия, РФ

ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Проект «Исследование стратегий формирования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности»

В статье экспериментально обоснована эффективность тренинга психологической безопасности в образовании и спорте как средства подготовки студентов-первокурсников - будущих психологов и педагогов-тренеров к учебной практике. Раскрыты развивающие возможности тренинга, обеспечивающего подготовку к распознаванию и преодолению психологических опасностей и угроз, возникающих по отношению к себе или субъектам взаимодействия в ходе учебной практики.

In the article the effectiveness of training of psychological safety in education and sport as a means of preparation of first-year students - the future psychologists and teacher-coaches for educational practice is experimentally proved. The developing opportunities of training which provide the preparation for recognition and overcoming of psychological dangers and threats arising in relation to oneself or the subjects of interaction during educational practice are revealed.

Современная система высшего образования направлена на формирование профессиональной компетентности выпускника. В нашем понимании, это сложная единая система профессионально-значимых состояний и свойств личности, выраженных в готовности к осуществлению профессиональной деятельности и способности (то есть умения и возможности) производить необходимые для этого действия. Она зарождается, приобретает свою содержательную наполненность и практическую действенность по мере включения студента в процесс выполнения системы профессиональных функций, возникновения соответствующих этим функциям профессиональных компетенций, интериоризации переживания и опыта их реализации.

Профессиональная компетентность современного психолога и педагога-тренера включает в себя умение обеспечивать психологическую безопасность других, в особенности, если он работает с детьми. Это достаточно сложная

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

задача и овладеть средствами, способами ее успешного осуществления в системах образования и спорта предстоит студентам психологических и педагогических направлений подготовки. Но им предварительно необходимо проделать большую работу над развитием собственных свойств субъекта психологической безопасности, после чего можно переходить к освоению и применению технологий их развития у других людей. Это вызвано тем, что психологическая защита, сформированная у студентов на основе предшествующего житейского опыта переживания кризисных психологических ситуаций, способствует ситуативной минимизации влияния действующих психотравмирующих факторов, не решая возникшие проблемы по существу, поэтому становится значительным препятствием для освоения и реализации свойств субъекта психологической безопасности.

В 2011-2013 гг. нами проведено исследование типов механизмов психологической защиты, в котором приняли участие 118 студентов различных факультетов, направлений подготовки и курсов. Полученные данные свидетельствуют о том, что у подавляющей части студентов наблюдается высокая частота срабатывания практически всех механизмов психологической защиты: отрицание, регрессия, реактивные образования (14%); подавление и компенсация (13%); замещение (12%); проекция (11 %); интеллектуализация (9%). Они находят свое отражение в межличностных отношениях, тем самым, негативно влияя на них. Если у студента имеются проблемы во взаимоотношениях с окружающими, то он становится более уязвимым и менее защищенным. У него могут возникать частые конфликты, чувство одиночества, боязнь быть не понятым и другие психологические проблемы.

В научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования», которая создана при кафедре психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, обоснованы и апробированы: подходы к исследованию и развитию субъекта психологической безопасности, который, испытывая ограниченные или отсутствующие возможности предупреждения или преодоления деструктивных влияний, «начинает активный поиск их прекращения или минимизации действия» (Ю.В. Варданян, 2012; с. 73); психолого-педагогическая модель развития субъектности, реализация которой «способствует становлению субъектной позиции в профессиональной деятельности» (Л. Г. Майдокина, 2011; с. 84); методика формирования психологической безопасности в условиях манипулятивного влияния, которая «включает три основных уровня: психологической осведомленности, психологической компетентности, ценностно-смысловой регуляции поведения» (Е.Н. Руськина, 2011; с. 86) и другие пути решения подобных проблем. Однако в ходе разных видов учебных и профессиональных практик будущий психолог, педагог-тренер устанавливает профессиональные отношения с субъектами взаимодействия, поэтому необходимо предварительно готовить его к осознанию срабатывающих механизмов психологической защиты, их преодолению и реализации действенной психологической

безопасности. Особенно это важно для первокурсников, выход которых на первую учебную практику становится началом апробации собственных профессиональных свойств и отношений. Для достижения успешности они были вовлечены в деятельность студенческой пси-студии развития психологической безопасности. Это самоорганизующаяся профессионально ориентированная система деятельности студентов, в которой ведется работа по освоению механизмов реализации собственной психологической безопасности и психологического сопровождения процесса конструирования пространства развития психологической безопасности субъектов образования и спорта. Все это пригодится в осуществлении будущей профессиональной деятельности.

Одной из наиболее успешных технологий развития психологической безопасности является психологический тренинг. Помимо того, что с помощью тренинга возможно усиление психологической безопасности его участников, также он может являться и технологией освоения ими путей организации психологически безопасной среды для других. В рамках работы пси-студии проведено эмпирическое исследование развивающего потенциала тренинга психологической безопасности студентов первого курса. Использовались следующие диагностические методики: уровень поликоммуникативной эмпатии (Н.П. Фетискин, 2009; с.153-156); типологии психологической защиты (там же; с.444-452); шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина (И.Б. Дерманова, 2002; с.124-126). Получены следующие данные: 88,8% студентов имеет нормальный уровень эмпатийных тенденций, 11,1% – высокий; 77,7% обладает умеренным уровнем ситуативной тревожности, 22,2% – высоким; показатель личностной тревожности 55,5% студентов – высокий, 44,4% – умеренный. Практически всем студентам свойственен высокий уровень срабатывания сочетаний разных типов психологической защиты: наиболее часто срабатывают реактивные образования (16%), чуть реже – отрицание (15%), в равной степени проявляются компенсация и интеллектуализация (14%), менее часто – проекция (13%), регрессия (11%), замещение (10%), подавление (7%).

На основе проведенного анализа сформулированы предположения: чем выше уровень развития эмпатии, тем больше вероятность того, что студент сможет почувствовать и распознать различные негативные (манипуляционные) воздействия, оказываемые на него окружающими; чем меньше студент чувствует других людей, тем сложнее ему определить их истинные намерения; чем адекватнее уровень тревожности соотносится со складывающейся ситуацией взаимодействия, тем защищеннее ощущает себя студент; чем выше частота срабатывания механизмов психологической защиты и ниже уровень их осознанности, тем больший вред они приносят психологической безопасности. Для проверки их истинности была разработана тренинговая программа развития психологической безопасности в общении. Она апробирована со студентами, которым в скором времени предстояла практика в детских дошкольных образовательных учреждениях, и посвящена работе над повышением уровня эмпатии, снижением уровня ситуативной и личностной

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

тревожности, осознанием механизмов психологической защиты и их распознаванием в поведении других людей, отработкой навыка неконфликтного поведения, организацией психологической безопасности других (в том числе – детей дошкольного возраста). Программа состоит из четырех блоков:

1) «Психологическая безопасность и общение со взрослыми». Посвящен созданию доверительного общения в группе, ее сплочению, отработке навыка установления и поддержания контакта, развитию эмпатии. Для участников создавались ситуации, побуждающие их к установлению контакта (упражнения «Незнакомец», «Замороженный»). При этом было продумано и предусмотрено то, чтобы в этих ситуациях участники чувствовали себя как можно более комфортно и безопасно. Большое внимание уделялось заданиям и упражнениям на развитие различных сторон эмпатии (эмоциональной – упражнения «Понять партнера», «Чувствительность к состоянию другого»; невербальной – «Аборигены и инопланетяне» и др.).

2) «Психологическая безопасность и манипулятивные взаимодействия». Посвящен знакомству с манипулятивными воздействиями, отработке навыка их распознавания и конструктивной защиты от них. Работа выстроена таким образом, чтобы для участников повышался уровень значимости ситуаций. Сначала предлагалось вспомнить ситуации манипулирования из кинофильмов или художественной литературы, далее - из собственной жизни, и в завершении – связанные с дошкольниками. Каждая ситуация подвергалась разбору, анализу, обсуждению и поиску конструктивного разрешения. Например, для увеличения значимости информации о технологии отказа в просьбе участникам предлагалось специальное упражнение «Изображая жертву», в котором им отводились роли манипуляторов и жертв. В целях профилактики у участников тренинга подозрительности и боязливости в этом блоке подчеркивалось, что возникновение манипуляций может иметь ситуативный характер.

3) «Психологическая безопасность и механизмы психологической защиты». Отведен знакомству с механизмами психологической защиты, отработке навыка распознавания их действия в поведении людей, а также поиску мер по их нейтрализации. Предлагается ознакомиться с описаниями основных механизмов психологической защиты, затем – привести примеры их проявления из своей жизни. Участники делятся на микрогруппы, задумывают ситуации срабатывания механизмов, затем демонстрируют их, а все остальные распознают, какой механизм был загадан.

4) «Психологическая безопасность и общение с дошкольниками». Предназначен для освоения умения реализовывать психологическую безопасность студента и дошкольника в процессе их взаимодействия. Выделены несколько направлений деятельности: развитие проявлений эмпатии по отношению к детям, умения понимать их, прогнозировать и учитывать их желания и действия (упражнения «Разыгрывание ситуация», «Все равно ты молодец», «Погружение в детство» и др.); развитие умения предупреждать трудности в реализации межличностного взаимодействия с детьми дошкольного возраста (упражнения «Трудности, с которыми можно

столкнуться при воспитании дошкольников», «Качества взрослого, необходимые при взаимодействии с дошкольниками» и др.); осознание привычных способов общения с дошкольниками, выбор и отработка наиболее конструктивных из них (упражнения «Отработка позитивного обращения», «Соскучился...», «Недетские запреты», «Горячо, уютно!» и др.). Данный блок способствует развитию теоретической и практической основы успешной самореализации психологической безопасности первокурсников и обеспечению психологической безопасности детей. Он помогает снятию тревоги студентов перед выходом в детские дошкольные учреждения, лучшей адаптации в них, осознанному, продуманному и серьезному подходу к работе с детьми и, как следствие, более продуктивному выполнению заданий в период практики.

В результате проделанной работы участниками тренинга получены знания о манипулятивных воздействиях, возможных угрозах, информация о работе различных механизмов психологической защиты и о том, какое значение в жизни человека они имеют. Удалось «расшатать» имеющиеся у студентов системы психологической защиты, которые были приведены в неустойчивое состояние, стали более гибкими и пластичными, более поддающимися коррекции. Начата работа по оптимизации уровня тревожности. Для того, чтобы результаты, полученные в ходе тренинга, были закреплены и улучшены, осуществлена дальнейшая работа по распознаванию механизмов психологической защиты и отработке навыка их распознавания у других с помощью посттренингового сопровождения. Оно реализовано через индивидуальные консультации участников, разработку рекомендаций по распознаванию особенностей действия механизмов их психологической защиты, ситуативной и личностной тревожности, эмпатии, что стало важной составной частью работы по развитию психологической безопасности участников тренинга. В дополнение к пси-студии в перспективе намечено создание специальных сообществ в социальных сетях, где есть возможность обмениваться новой информацией по теме тренинга, высказывать участникам свои мысли и идеи, обсуждать интересующие проблемы.

Список литературы

1. Варданян, Ю. В. Проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и обоснование стратегий ее реализации [Текст] / Ю.В. Варданян // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 71–77.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст] / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002. – С.176.
3. Майдокина, Л.Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза [Текст] / Л.Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.
4. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния [Текст] / Е.Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 85–87.

5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд. доп. [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.

Завражнов В.В.

к.п.н., доцент кафедры социальной работы, сервиса и туризма
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.

В статье представлены материалы прикладного исследования, раскрывающего особенности профессионально-личностного развития будущих педагогов-психологов, возможности его обеспечения в процессе педагогической практики в школе.

The article represents the materials of the applied research revealing peculiarities of professional and personal development of future teachers-psychologists, possibilities of its implementation in the process of teaching practice in school.

В современных условиях проблема профессионально-личностного развития будущих специалистов становится весьма актуальной в связи с существенными изменениями в психологии современного студенчества и ситуации в сфере высшего гуманитарного образования.

Требуется поиск психологически обоснованных и педагогически целесообразных технологий обеспечивающих интенсивное профессионально-личностное развитие студентов в ходе вузовского этапа профессиональной социализации. Это подтверждено результатами исследований В.Н.Стегний (2010), Д.И. Фельдштейна(2010), Т.Т. Щелиной (2010) и других авторов, которые связывают социально-психологические особенности современных студентов с неадаптивными способами и результатами проживания юношами и девушками основных этапов дошкольного и школьного детства, обеспечивающих личностную готовность к профессиональному самоопределению и обучению в вузе. Особую значимость данная проблема приобретает в связи с выбором юношами и девушками специальностей психолого-педагогического профиля.

Несоответствия в профессионально-личностном развитии будущих педагогов-психологов приводят к тому, что сегодня неготовых к освоению профессии, с недостаточно развитым профессиональным самоопределением

студентов необходимо включать в различные направления деятельности и в них доразвивать их личность и формировать профессиональную компетентность. Одним из таких направлений деятельности является педагогическая практика в школе на 3 курсе.

Поэтому в целях проверки ее эффективности, до начала практики со студентами была проведена диагностика. В исследовании принимали участие студенты 3 курса психолого-педагогического факультета, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология» в период с сентября по ноябрь 2012 года. Общее количество участвовавших в исследовании студентов - 43 человека.

Для выявления отношения к профессиональной деятельности педагога-психолога, к себе как к субъекту профессиональной деятельности, к партнерам по взаимодействию; определения адекватности самооценки профессиональных качеств и способностей был использован модифицированный вариант цветового теста отношений А.М. Эткинда.

Анализ результатов цветового теста отношений (модифицированный вариант) показал, что значительная часть студентов продемонстрировала нейтральные показатели по всем компонентам.

Однако было выявлено положительное отношение к общему недифференцированному понятию «Педагог-психолог» при нейтральном отношении к таким профессионально важным для будущего специалиста понятиям, как «принятие других», «понимание других», «сопереживание другим», «помощь другим», «познание других», «изучение других», «сотрудничество с другими».

Перечисленные понятия составляют основу профессиональной деятельности педагога-психолога, в связи с этим нейтральное эмоционально-ценностное отношение к ним позволяет констатировать наличие незаинтересованного отношения к профессиональной деятельности педагога-психолога.

К сожалению, результаты свидетельствуют и о недостаточно выраженном положительном отношении студентов к себе как к субъектам профессиональной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной мотивации освоения профессии, что подтверждается нейтральным отношением данной категории студентов к таким категориям партнеров по взаимодействию, как: «неблагополучные семьи», «подростки с девиантным поведением», «дети с трудностями в развитии». Отсутствие опыта практической деятельности способствует тому, что студенты испытывают страх перед необходимостью реального взаимодействия с различными категориями партнеров, поскольку не готовы общаться и взаимодействовать с ними.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают необходимость профессионально-личностного развития будущих педагогов-психологов в реальной практической деятельности в процессе педагогической практики.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Практика в школе на 3 курсе предусматривает выполнение целого ряда творческих заданий, направленных на знакомство будущих педагогов-психологов с основными направлениями, технологиями профессиональной деятельности с различными социальными партнерами (родителями, детьми, педагогами).

На этапе подготовки к практике выявляются студенты, которые наиболее эффективно смогут взаимодействовать друг с другом. В результате чего формируются работоспособные группы студентов. Эта деятельность осуществляется для обеспечения эмоционального комфорта, успешности студентов в процессе практики. Студенты-практиканты командированы для прохождения практики в различные образовательные учреждения г. Арзамаса.

В ходе практики студенты выполняют творческие задания, которые предполагают разработку конспекта проведения консультации родителей дезадаптированного ребенка, определение профессионально важных знаний, умений и качеств личности специалиста, необходимых для осуществления такого вида психолого-педагогической деятельности, с последующим анализом собственных возможностей. Студенты-практиканты выполняют творческие задания по изучению специфики психолого-педагогической деятельности с коллективом учащихся и с отдельными учениками. В процессе практики студентам-практикантам приходится решать различные педагогические ситуации, при этом фиксируются наиболее сложные и интересные моменты в дневнике-отчете.

Важным моментом профессионально-личностного развития будущих педагогов-психологов в процессе педагогической практики в школе являются итоговые конференции по результатам ее прохождения. На этапе подготовки к конференции в микрогруппах студенты обозначают и обсуждают возникшие у них проблемы, предлагают возможности их профилактики и намечают пути решения. На итоговых конференциях студенты демонстрируют свои аналитические выступления. На конференции традиционно приглашаются руководители баз практик, методисты, кураторы групп, студенты младших курсов.

По завершении практики, нами было проведено повторное исследование профессионально-личностного развития будущих педагогов-психологов. Результаты исследования студентов после прохождения педагогической практики показали, что психологически произошедшие изменения характеризуются следующим образом: по результатам выполнения модифицированного варианта цветового теста отношений средний уровень положительного отношения к профессиональной деятельности педагога-психолога демонстрируют около половины студентов. Изменился уровень положительного отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что принятие себя студентами и удовлетворенность собой как субъектом профессиональной деятельности изменилась в лучшую сторону. Можно констатировать, что студенты позитивно относятся к себе как субъектам профессиональной

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

деятельности, которая наполнена для них личностным смыслом. Они актуализируют в себе потребность в профессиональном и личностном развитии; изучая себя и других, получают удовольствие от самого процесса и результата такой деятельности. Студенты уже представляют возможности применения своих знаний, имеют позитивный опыт реальной профессиональной деятельности, видят, как многогранны границы ее применения. Позитивное отношение к партнерам по взаимодействию на поведенческом уровне проявляется в том, что студенты демонстрируют способности эмоционального понимания и принятия партнеров, готовность к диалогу и сотрудничеству с ними. Это свидетельствует о формировании позитивных установок на профессиональное взаимодействие с различными группами и категориями детей и взрослого населения.

Таким образом, педагогическая практика в школе имеет существенное значение для профессионально-личностного развития будущих педагогов-психологов, поскольку дает им реальную возможность осознать свои приобретенные знания, умения и навыки, практический опыт профессионального взаимодействия, профессиональные качества, соотнести степень их сформированности у себя и у других.

Список литературы

1. Стегний, В.Н. Социальный портрет современного студенчества [Текст] / В.Н. Стегний, Л.Н. Курбатова // Высшее образование в России. – 2010. - №2. – С. 57-63.
2. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2010. - №2. – С. 206-216.
3. Щелина, Т.Т. Личностная готовность к освоению профессии в контексте модернизации высшего образования [Текст] / Т.Т. Щелина // Психологические проблемы модернизации российского образования: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. – Брянск: изд-во ООО «Ладомир», 2010. – С. 89-93.

Кожокаръ И.В.

мастер психологии

Славянский университет Республики Молдова

г.Кишинёв, Республика Молдова

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДИПЛОМНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье обоснована актуальность подготовки и прохождения практики студентами, описана специфика организации дипломной психологической практики в учебных учреждениях среднего и старшего звена обучения.

The article focuses on the relevance of training and internship students, describes the organization of specific degree of psychological practice in educational institutions of secondary and senior-level courses.

Практика является неотъемлемой частью подготовки студентов к будущей практической деятельности. Она проводится с целью содействия повышению качества подготовки студентов в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Аспекты подготовки и прохождения практики студентами специальности «Психология» особенно актуальны в связи с тем, что психологи функционируют в пространстве социомических профессий и всегда взаимодействуют с людьми. Отсутствие квалификационных компетенций у психологов сказывается не только на отношении к «помогающей профессии», но и на психическом здоровье обращающихся за помощью пользователей психологической информацией.

При проведении любого вида практики и особенно – дипломной – важно создать систему обратной связи со студентами и заинтересованными в практике сторонами для накопления информации о проценте трудоустроенных практикантов на основе результатов практики. Эта информация должна предоставляться деканам факультетов и заведующим кафедрами до конца учебного года и учитываться при составлении аналитических программ практики и методических рекомендаций по организации практики. Ежегодно в учебных заведениях следует проводить внутренний аудит документации по оформлению всех видов практики на кафедрах, включая публикацию методических указаний.

Модуль «Дипломная психологическая практика» является логическим продолжением цикла производственных практик, их заключительным звеном в учебном процессе, он предназначен для студентов последнего курса. Продолжительность практики определяется учебным планом, но оптимальной, с точки зрения причастных к ней сторон, можно считать длительность 8 недель по 4-5 часов. Методика проведения производственных практик более или менее стандартна в различных заведениях, но в отношении дипломной практики процедура неоднозначна. Дипломная практика может проходить на базе учреждений системы образования, социальной помощи населению,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

организаций с различными формами собственности, работа которых связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников специальности «Психология». Открытым остаётся вопрос об обеспечении студента-практиканта рабочим местом для выполнения программы дипломной практики. Сложно определить какой путь приоритетнее: поощрить инициативу студента в выборе места прохождения практики или обеспечить всем одинаковые условия и стандартизировать процедуру практики, проигнорировав при этом интересы самих студентов. Однозначно можно сказать о том, что оказание содействия в сборе материалов по практике со стороны руководителя практики продолжает оставаться актуальным, как и совместное со студентом планирование видов деятельности с учётом конкретного запроса с места проведения практики.

Содержание практики должно отвечать ее основным целям и задачам, но может быть скорректировано с учетом индивидуального плана, составленного вместе с руководителем практики. Студент-практикант совершенствует следующие виды деятельности:

- психодиагностическую;
- психопрофилактическую;
- развивающую и психокоррекционную;
- консультативную;
- научно-исследовательскую.

В процессе дипломной практики студенты-практиканты выполняют общее и индивидуальное задание. Общее задание связано с запросом с места прохождения практики или опираться на темы, представленные в перечне тем практики студентов направления «Психология» (И.В.Дубровина, 2003; с.201). Пример авторской разработки недельного плана представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Содержание дипломной психологической практики в учебном учреждении среднего и старшего звена обучения;
автор разработки – Кожокарь И.В. (стаж руководителя практики- 10 лет)

Понедельный план	План-задание практиканту/стажеру
1-я неделя	знакомство со спецификой функционирования учреждения, видами деятельности психолога в данном учреждении; ведение дневника студента-практиканта (планирование и фиксация мероприятий, проведенных студентом (обязательный пункт); посещение 3-5 занятий учащихся с целью отработки умений вести целенаправленные наблюдения и беседы (обязательный пункт);
2-я неделя	ведение дневника студента-практиканта; психологическая диагностика индивидуально-психологических особенностей современных подростков или юношей (группа учащихся –

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

	один класс - 3-4 методики) и личности 2 учащихся подросткового или юношеского возраста разного пола – 3-4 методики (обязательный пункт); обработка результатов диагностики (обязательный пункт);
3-я неделя	ведение дневника студента-практиканта; психологическая диагностика ученической группы и личности 2 учащихся (обязательный пункт); обработка результатов диагностики;
4-я неделя	ведение дневника студента-практиканта; выполнение дидактических проектов: проведение 1-2 классных часов по психологической проблематике (обязательный пункт); написание рецензии на классный час сокурсника или учителя (в случае, если нет возможности проведения классного часа студентом-психологом); коррекционно-развивающая или терапевтическая работы (один пункт обязателен);
5-я неделя	ведение дневника студента-практиканта; коррекционно-развивающая или терапевтическая работа (один пункт обязателен); составление рекомендаций для разных категорий пользователей психологической информации; выполнение задания по дипломному проекту;
6-я неделя	ведение дневника студента-практиканта; коррекционно-развивающая или терапевтическая работа (один пункт обязателен); составление рекомендаций для разных категорий пользователей психологической информации (обязательный пункт); выполнение задания по дипломному проекту;
7-я неделя	ведение дневника студента-практиканта; выполнение задания по дипломному проекту; составление характеристики и психологического заключения на 2 учащихся подросткового или юношеского возраста разного пола (обязательный пункт) и ученической группы (обязательный пункт); проведение профилактической работы (родительское или собрание педагогов (по выбору));
8-я неделя	ведение дневника студента-практиканта; выполнение задания по дипломному проекту; проведение профилактической работы; оформление отчетности по практике; оценка руководителя практики от предприятия - характеристика практиканта с места практики/работы (обязательный пункт).

Индивидуальное задание разрабатывается в соответствии с темой дипломной работы и согласовывается с научным руководителем. Это отбор экспериментального материала или его завершение, апробация коррекционной или развивающей программы.

В течение практики студенты обязаны вести документацию по практике, она периодически контролируется руководителями практики от организации и учебного учреждения. По окончании практики студенты оформляют и

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

представляют на кафедре отчет по практике. Содержание отчёта включает (автор разработки – Кожокарь И.В.):

- Направление на дипломную психологическую практику
- Задание на дипломную психологическую практику
- Индивидуальный план прохождения практики
- Оценка соответствия содержания и структуры отчета по практике требованиям к содержанию и оформлению отчета
- Введение
- Основная часть
 1. Результаты выполнения общего задания по практике
 2. Результаты выполнения индивидуального задания по дипломному проекту
- Заключение
- Приложения

Подготовленный отчет подписывается практикантом, визируется руководителем практики от организации и передается руководителю практики от учебного учреждения для рецензирования.

Интересным нововведением является самостоятельное выполнение студентом перед сдачей отчета оценивания соответствия содержания и структуры отчета по практике требованиям к содержанию и оформлению отчета, а также самоанализ по проделанной работе с акцентированием внимания на достижениях, трудностях в процессе деятельности и психологическом сопровождении испытуемых. Эта процедура развивает рефлексию и ответственность будущих специалистов.

Защиту отчетов принимает руководитель практики и комиссия, созданная кафедрой. При соответствующих условиях для защиты отчетов возможно создание комиссии, в которую могут привлекаться работники предприятий, где проводилась практика.

К защите допускаются студенты, полностью выполнившие программу практики и своевременно представившие отчетность, соответствующую установленным требованиям.

Оценка защиты отчета практики – дифференцированная. При оценивании практики учитываются общая активность студента в процессе практической деятельности, качество проделанной работы, качество оформления документации и характер представления результатов практики на итоговой конференции. Особое внимание обращается на развитие профессиональных умений:

проектировочные:

- уметь проявлять инициативу, осуществлять перспективное и недельное планирование диагностики, профилактической, коррекционно-развивающей или терапевтической работы;

конструктивные:

- уметь определить и обосновать цели, содержание, средства и методы диагностики, профилактической, коррекционно-развивающей или

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

терапевтической работы; составить конспекты и развернутые планы психологических мероприятий.

процессуальные:

- владеть материалом, не допускать ошибок в собственной речи; уметь использовать во время проведения мероприятия разнообразные методы включения учащихся в активную деятельность;

- владеть средствами диагностики, профилактической, коррекционно-развивающей или терапевтической работы с учащимися.

гностические:

- уметь осуществлять анализ посещенных уроков и классных часов; уметь оформить конспект зачетного мероприятия

- уметь анализировать собственную деятельность, оценивать результативность диагностики, проведенного урока, воспитательного мероприятия и вносить необходимые коррективы;

- уметь оформить психологическое заключение в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному документу.

исследовательские:

- уметь обосновать актуальность темы мини-исследования;

- уметь использовать различные методы исследования;

- уметь подобрать диагностический комплекс, профилактическую, коррекционно-развивающую или терапевтическую работу в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями испытуемого или классного коллектива;

- уметь обработать и проанализировать полученные данные;

коммуникативные:

- уметь осуществлять бесконфликтное общение с людьми;

- уметь адекватно реагировать на возникающие трудности.

Список литературы

1. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия [Текст] / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. - М.: Академия, 2003. - 368 с. - ISBN 5-7695-1523-6.

Матыцина И.Г.

к.п.н., проректор по воспитательной и социальной работе
Брестский государственный университет им.А.С. Пушкина
г. Брест, Республика Беларусь

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ЛЕТНИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлен опыт организации профессиональной подготовки студентов университета к летней педагогической практике в условиях детских оздоровительных лагерей.

The article presents the experience of organization of professional training of University students for the summer pedagogical practice in the conditions of children's recreation camps.

Важнейшие задачи практикоориентированной профессиональной подготовки студентов университета в современных социокультурных условиях могут быть определены следующим образом: приобретение обучающимися опыта освоения новых типов деятельности, способов мышления, побуждение молодых людей к целенаправленному развитию акмеологических характеристик личности, становлению субъектами своей жизнедеятельности, готовыми и способными к творчеству, конструктивной преобразовательной деятельности, компетентным действиям в конкретной ситуации.

Одним из важных этапов профессиональной подготовки будущих педагогов является летняя педагогическая практика в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ). Данный вид практики содействует приобретению и совершенствованию студентами прикладных умений, навыков организации жизнедеятельности детей и подростков в каникулярное время. В настоящее время актуализируется проблема обеспечения летнего лагеря квалифицированными педагогическими кадрами и, соответственно, встает вопрос о грамотной практикоориентированной профессиональной подготовке будущих воспитателей к работе в условиях ДОЛ.

Реализуемая нами программа соответствующей подготовки студентов педагогических специальностей университета включает следующие этапы:

1 этап (теоретический) Сущность, принципы, содержание воспитательной работы с детьми в детском оздоровительном лагере.

2 этап (методический) Инструктивный учебно-методический сбор.

3 этап (практический) Летняя педагогическая практика.

4 этап (итоговый) Подведение итогов летней педагогической практики, дифференцированный зачет.

Охарактеризуем первые два этапа, непосредственно связанные с практикоориентированной профессиональной подготовкой студентов к осуществлению педагогической деятельности в летнем детском оздоровительном лагере.

Первый этап (теоретический) «Сущность, принципы, содержание воспитательной работы с детьми в детском оздоровительном лагере» (12 часов) связан с освоением будущими воспитателями основных вопросов и положений летней педагогической практики, особенностей функционирования ДОЛ, специфики временного детского коллектива, логики развития смены, правовых аспектов деятельности воспитателя, организации безопасности и охраны жизни и здоровья детей и подростков в условиях лагеря и др. Каждое занятие включает изучение необходимого теоретического материала, самостоятельного поиска ответов на вопросы к занятию, а также реализацию теоретических положений в практической деятельности.

Среди основных теоретических вопросов, обязательных для усвоения студентами, можно выделить следующие: «Методологические подходы к организации деятельности детей и подростков в ДОЛ», «Педагогические принципы воспитательной работы в лагере», «Закономерности возрастного развития личности ребенка», «Методы воспитания детей и подростков в условиях ДОЛ» и др.

Или, например: к семинару-практикуму по теме: «Структура лагерной смены. Организационно-адаптационный период» студентам необходимо познакомиться с целями и задачами организационно-адаптационного периода, его сущностью, структурой, рассмотреть примерную систему дел в первые дни лагерной жизни, разобраться в логике организации заезда, регистрации, встречи детей и т.п.

Среди практических заданий студентам следует продумать и составить анкету для детей в день заезда, подобрать не менее пяти игр на знакомство и выявление лидерских качеств своих подопечных, придумать и оформить макеты «визиток» для себя – вожатого и для своего будущего отряда, написать как можно больше вариантов названий отрядов и девизов к ним и др. Среди интерактивных методов, используемых на данном этапе, наибольшей популярностью пользуются коммуникативные и ролевые игры такие как «Снежный ком», «Карусель», «Буква имени», «Подарок», «Пикник» и др.

Второй этап (методический) подготовки в виде инструктивного учебно-методического сбора (24 – 36 часов) предусматривает практическое моделирование и «проигрывание» наиболее важных элементов организации реальной смены летнего оздоровительного лагеря.

Приведем один из вариантов программы инструктивно-методических сборов в виде деловой игры «Здравствуй, лето!». Предварительно студенты распределяются по следующим творческим группам: «оформители», «аналитики», «музыканты», «спортсмены», «затейники», «секрет». Названия групп условные и в зависимости от конкретной ситуации могут быть и другими. Каждая группа получает соответствующее задание. Например, задачей «аналитиков» является подготовка материалов к ежедневному анализу дня и сборов в целом («цветопись», «дерево настроения», «книга отзывов и предложений» и др.)

Первый день инструктивных сборов начинается с их открытия, установления правил («закон точного времени», «закон правой руки», «закон чистоты» и т.д.), распределения по «отрядам» и «звеньям». Творческая работа по отрядам заключается в проведении оргсбора отряда, выборов органов самоуправления, подготовке «визитки» для «Вожатского шоу». Результат совместного творчества студенты демонстрируют на «Презентации отрядов», что может служить прообразом «Вечера знакомства в лагере». Помимо этого студенты участвуют в «ЛЭП» (Любите Эти Песни), «Игротеке», «Ринге творческих возможностей». При подведении итогов дня обязательно обсуждаются все элементы: что было сегодня, где и как данные формы, методы, приемы воспитания можно использовать в работе с детским коллективом.

После утренней «планерки» второго дня, музыкально-игровой разминки предлагается практикум «Методика коллективного планирования», связанный с разработкой примерного варианта плана-сетки на смену для отряда в зависимости от возраста детей. Защита идей для летнего лагеря проходит в форме продуктивной игры «Биржа ценных идей». При обсуждении нередко возникают конструктивные дискуссии о целесообразности, содержании, методике проведения предложенных студентами форм воспитательной работы с временным детским коллективом.

Третий день инструктивных сборов – День игры и спорта – проводится силами соответствующих студенческих творческих групп на территории городского парка и состоит из комплекса утренней гимнастики, путешествия студенческих команд по «Играй-городу», «Спортландии», игры «Поиск клада».

Четвертый день становится для студентов не менее серьезным испытанием. Их ожидает участие в игре по станциям «Вожатская кругосветка», где каждый может и должен проявить свое творчество, активность, знание основных вопросов теории и методики организации работы в летнем лагере, практические умения работы с временным детским коллективом. Организаторы вручают командам маршрутные листы, определяющие последовательность прохождения пунктов-станций. На одной из станций студентам следует проявить умения оказания первой медицинской помощи, на другой – оформить в кратчайший срок отрядную газету. На остальных станциях участникам приходится петь и танцевать, организовывать игры, демонстрировать чудеса творчества на этапе под названием «Оч. Умелые ручки». При этом на каждой станции команды вытягивают билеты, содержащие теоретический вопрос или педагогическую ситуацию. Лучших участников «Вожатской кругосветки» студенты-организаторы игры отмечают специальными медалями-жетонами.

Пятый день инструктивных сборов посвящен моделированию ситуации заключительного периода смены в лагере. Студенты включаются в творческий процесс разработки финального праздника закрытия смены «Прощальный сюрприз», которые представляются на общем сборе в виде игровой программы, театра-экспромта, театрализаций, мюзиклов, частушек и даже презентации видеофильма об основных событиях инструктивных сборов. Обязательным

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

элементом праздника является награждение студентами друг друга сделанными собственными руками медальками, дипломами, значками и т.п. Завершающим штрихом становится выпуск фотогазеты по итогам деловой игры.

Последний, шестой день подготовки будущих вожатых к работе в ДОЛ отводится на зачет-допуск к летней педагогической практике, консультации по оформлению отчетной документации, индивидуальную и групповую работу с учебно-методической литературой и материалами и др.

Результаты опроса студентов по итогам сборов и летней педагогической практики показывают их удовлетворенность качеством теоретической, методической подготовки (93%), возможностью творческой самореализации (68%) и приобретения опыта сотрудничества, сотворчества (82%).

Как показывает опыт реализации вышеуказанной программы профессиональной подготовки будущих воспитателей к работе в ДОЛ, одной из популярных и интересных для студентов форм проведения заключительной конференции по итогам летней педагогической практики является «Педагогический мини-театр». В основе его осуществления используются элементы кооперативного обучения и «коммунарской методики». Студенты распределяются на творческие микрогруппы (чаще всего по месту прохождения практики). Основное задание для участников – драматизировать педагогическую ситуацию с незавершенным решением, представить ее другим командам для поиска, обсуждения и последующего разыгрывания своего варианта развития сюжета.

Общий ход интерактивной игры «Педагогический мини-театр» можно представить следующим образом: 1) вступление, представление участников, экспертов, гостей; 2) выступление творческих команд («актеров») с представлением подготовленной педагогической ситуации; 3) подготовка командами варианта решения педагогической проблемы, его драматизация; 4) зрительское голосование; 5) выступление экспертов; 6) подведение итогов интерактивной игры, рефлексия. Интересным и показательным представляется момент зрительского голосования, где выясняется, какой из продемонстрированных вариантов решения педагогической задачи им кажется наиболее удачным, конструктивным и приемлемым. Также важным этапом в интерактивной игре является профессиональная оценка и анализ экспертами предложенных командами студентов решений.

Следует отметить также и тот факт, что в период летней педагогической практики многими нашими студентами достаточно эффективно используются освоенные ими новые игровые формы работы с воспитанниками, такие, как деловая игра «Сбор отряда по коллективному планированию», блиц-игра «Экологический коллаж», продуктивная игра «Презентация авторской смены летнего лагеря» и т.д.

Наш опыт проведения курса «Инструктивно-методические сборы» и итоги летней педагогической практики подтверждают, что подобная программа подготовки обучающихся содействует приобретению ими необходимых конструктивных, организаторских, практических и других умений организации

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

жизнедеятельности детей и подростков в условиях летнего оздоровительного лагеря, создает условия для формирования у будущих воспитателей мотивированного отношения к педагогической деятельности, способствует решению проблем профессионального самоопределения студентов.

Михалёва Е.И.

к.п.н., доцент кафедры истории и политологии
Институт социальных коммуникаций
Удмуртский государственный университет
г. Ижевск, Удмуртская Республика, РФ

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ» В ЛЕТНЕЕ ВРЕМЯ

Психолого – педагогическая практика - элемент учебного процесса обучения. Формирование первичных профессиональных психолого-педагогических умений и навыков. Практическое ознакомление студентов с вопросами организации и функционирования детских летних учреждений с круглосуточным пребыванием подростков.

The psychologico-pedagogical practice – an element of educational process attached to the instruction. The formation of the primary professional psychological abilities and skills. Students practical acquaintance with the organization and functioning of summerly establishments for the juveniles twenty-four-hour sorjourn there.

Практика – составная часть учебного процесса, средство формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенции. Учебная и производственная практика являются логическим продолжением теоретического обучения студентов специальности «Организация работы с молодёжью», закрепления в ходе практической деятельности знаний и умений, необходимых для практического применения в социальной сфере и характеризующих компетенцию специалиста по работе с молодёжью

Задания практик определяются Положением о практике студентов Удмуртского государственного университета, программами практик, разработанными выпускающей кафедрой истории и политологии ИСК в соответствии с ФГОС ВПО, рекомендациями УМО и ориентированы на студентов очной и заочной форм обучения.

Практика позволяет студенту не только апробировать знания и навыки профессиональной деятельности, но и адаптироваться: к профессии, т.е. в ходе решения конкретных задач, поставленных руководителем практики, отработать ряд профессиональных умений и навыков.

После 2 курса студенты получают представление о работе учреждений психологической помощи молодёжи, отдыха, закрепляют теоретические знания по психологии и педагогике, осваивают специфику работы в летних оздоровительных лагерях, готовятся к самостоятельной работе в качестве

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

специалиста по организации работы с молодёжью. Студент знакомится с технологиями работы с молодёжью, развивает и закрепляет на практике навыки психолого-педагогической работы, принимает участие в организации воспитательной и досуговой работы с молодёжью, закрепляет на практике навыки построения педагогически целесообразных отношений.

Основной базой производственной практики студентов специальности «Организация работы с молодёжью» на 2-м курсе является детский оздоровительный лагерь. Психолого-педагогическая практика является обязательной частью профессиональной подготовки студентов 2 курса специальности «Организация работы с молодёжью». Она рассматривается как один из важнейших элементов учебного процесса обучения в Институте социальных коммуникаций УдГУ в части обеспечения прикладного характера будущей практической деятельности в качестве специалиста по работе с молодёжью и ставит своей целью закрепление полученных психолого-педагогических знаний, профессиональных умений и навыков работы с детьми в условиях длительного компактного проживания вне семьи в период летних каникул.

Общее руководство лагерной психолого-педагогической практикой студентов в ДОЛ осуществляется в соответствии с Положением о практике студентов ФГБОУ ВПО «УдГУ» от 28 июня 2005 года, положениями и программами практики Института социальных коммуникаций и договором с УдГУ. Ответственность за организацию проведения практики в ДОЛ возлагается на его руководителя.

С момента зачисления студентов в период практики в качестве практикантов на рабочее место на них распространяются правила охраны труда и правила внутреннего распорядка, действующие в ДОЛ. Студенты-практиканты проходят обязательные инструктажи по охране труда и технике безопасности в соответствии с действующим законодательством, так как осуществляют деятельность в качестве отрядного вожака на условиях оплаты по трудовому договору с администрацией ДОЛ, в соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации. Руководство ДОЛ несёт полную ответственность за несчастные случаи со студентами, проходящими практику в данной организации. Непосредственное руководство практикой студентов возлагается приказом руководителя организации из высококвалифицированных специалистов ДОЛ. Данный специалист контролирует ведение дневников, подготовку отчётов практикантов, в которых делает письменное заключение, содержащее данные о выполнении программы и индивидуальных заданий, об отношении студентов-практикантов к работе.

База практики оказывает помощь студентам-практикантам в подборе материалов для курсовых и выпускных квалификационных работ.

Программа летней педагогической практики предусматривает выполнение студентами определённых видов работ, а именно:

1. Отбор студентов для прохождения летней лагерной практики – аттестация по дисциплине «Педагогическое обеспечение работы с молодёжью»,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

«Психологические основы работы с молодёжью», «Организация специальных мероприятий в молодёжной среде», «Организация досуга молодёжи», подготовка на базе «Педагогического отряда» (Институт социальных коммуникаций УдГУ), инструктаж (администрация ДОЛ), медицинский профосмотр (при наличии штампа в санитарной книжке о допуске к работе в детском оздоровительном лагере).

2. Знакомство с администрацией и материально-технической базой ДОЛ – беседа с директором, старшим вожатым, врачом; ознакомление материально-технической базой лагеря; составление плана практики.

3. Инструктаж – ознакомление с инструкциями по технике безопасности для сотрудников ДОЛ по всем штатным должностям, в том числе для отрядного вожатого; изучение инструкции (памятки) по технике безопасности для детей, отдыхающих в ДОЛ и т.д.

4. Психолого-педагогическая деятельность – знакомство с воспитательной работой и мероприятий в отряде; составление плана воспитательной работы в отряде на смену; участие в разработке и проведении общелагерных мероприятий в соответствии с планами воспитательной работы ДОЛ на смену; разработка и проведение воспитательных мероприятий в отряде.

5. Аналитическая деятельность – сравнительный анализ реализующихся в ДОЛ технологий (программ), направленных на создание условий развития и самореализации подростков и инновационных социальных технологий, направленных на создание условий специальной психолого-педагогической деятельности в системе ГМП; программирование организации воспитательной деятельности молодёжи (подростков).

6. Оформление документации по проделанной работе.

Список литературы

1. Бовин, А.А. Управление инновациями в организациях: учеб. пособие, 2-е изд./ А.А. Бовин – М.: Омега-Л, 2008. – 415с.

2. Детские и молодёжные общественные объединения на карте Удмуртии: справочник / под общ. ред. Н.М. Костиной. – Ижевск: Удмуртский университет, 2010. – 62с.

3. Положение о практике студентов Удмуртского государственного университета. Утверждено решением Учёного Совета УдГУ (протокол №6 от 28 июня 2005 г). – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2008. – 43с.

4. Сборник документов по организации отдыха, оздоровления и занятости детей и молодёжи в летний период. – Ижевск: Удмуртский университет, 2008. – 56с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040700 «Организация работы с молодёжью» (квалификация выпускника «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ 21 декабря 2010 года, № 773.

Перевощикова Г.С.

Институт психологии им. Л.С. Выготского

Российский государственный гуманитарный университет

г.Москва, РФ

**РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
ИНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ КАК
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ
(Взгляд со стороны культурно-исторического подхода Л.С.Выготского)**

В статье раскрываются вопросы организации развивающей среды в условиях инструктивно-методической практики студентов. Автором представлены принципы построения развивающей среды и ее значения для формирования профессионального самосознания студентов.

The article describes the organization of the developing environment in instructional and methodological practices of students. Author presents the principles of the developing environment and its implications for the formation of professional identity of students.

Приглашение руководства психолого-педагогического факультета АГПИ им. А.П. Гайдара принять участие в инструктивно-методической практике третьекурсников студентов 1 и 2 курсов (социальных педагогов и психологов) Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ было положительно воспринято. Это связано с тем, что мы начинаем готовить наших студентов задолго до их непосредственного участия в профессиональной практике, создавая тем самым условия уже на первых курсах для реализации центральной психологической задачи высшего образования по *формированию профессионального самосознания*. Эта задача является, собственно психологической, т.к. становление профессионального самосознания является психологическим критерием развития личности человека, а также обеспечивает переход человека к взрослости. Следует здесь также отметить еще одно важное обстоятельство, связанное с развитием зоны ближайшего развития обучающихся. Руководствуясь этими целями, мы используем потенциал различных видов «неофициальных» практик, где студенты первых курсов пробуют свои силы, проходят своеобразную стажировку при непосредственном участии старших наставников. В роли наставников в данной ситуации выступили по отношению к нашим студентам выпускники и третьекурсники психолого – педагогического факультета АГПИ им. А. П. Гайдара.

Одним из самых главных критериев выбора данной формы соответствующей практики для наших студентов первых курсов явилось наличие *развивающей образовательной среды* на данном факультете.

Слово «развитие» является ключевым, а появление этого понятия основано на идее Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие. С этих позиций мы и рассматривали развивающий потенциал инструктивно-методической практики, который, в том числе, основывается еще на одном

важном практическом выводе из высказанной более 70 лет назад мысли автора культурно-исторической теории. Надо учить не математике, не филологии, а математикой, филологией, психологией. Перефразируя эту фразу, можно сказать, что средством обучения, в данном случае, для наших студентов являлась сама форма инструктивно-методической практики с ее богатым во всех аспектах содержанием, высокопрофессиональными кадрами, а также хорошо теоретически подготовленными третьекурсниками и владеющими навыками работы в качестве вожатых выпускниками. Таким образом, речь идет о явном наличии развивающей среды. Наблюдение за нашими студентами во время практики, результаты анкетирования по итогам ее прохождения, а также оценка их деятельности со стороны руководителей практики, подтвердили наш неслучайный выбор.

Термин «среда» в понятии развивающей образовательной среды также связан с идеей Л.С. Выготского об источниках и движущих силах психического и личностного развития человека. По мысли Л.С. Выготского для того, чтобы человек развивался, его надо обучать, а подлинное обучение в психологическом смысле этого слова предполагает *активное общение* и того, кто обучает и тех, кто обучается между собой. Речь идет о главном принципе построения развивающей образовательной среды - создании условий для полноценного общения и взаимодействия всех участников образовательного процесса. Хочется отметить, что именно общение между собой на практике, прежде всего, бросилось в глаза нашим студентам. «Мне наши вожатые очень понравились. Они легко могут найти общий язык со своим отрядом». «Они старались нам помогать, где это возможно, мне помогли стать уверенней в себе и выйти на сцену. Мне было сложно выступать на сцене, потому, что боюсь очень сильно, до дрожи в ногах. Но все получилось хорошо». «Старшекурсники заботились и поддерживали нас как новеньких. Это важно, особенно когда мы оказались в отряде с совершенно незнакомыми людьми. Мы не чувствовали себя брошенными и это, по большей части, заслуга вожатых». «Мне приятно было, что в отряде прислушивались к моему мнению»,

Если рассматривать практику как некий важный процесс обучения, то основное внимание тех, кто обучает, направлено на изменения в психике и личности обучающихся, которые должны произойти под ее влиянием. «Я думаю, это отличная идея в непринужденной обстановке овладевать навыками. Видно, что ребята очень стараются и самим обучающимся становится интересно и хочется соответствовать старшим и опытным студентам». «Старшекурсники, работающие с нами, увлекали нас своими тренингами, мастерскими, давали возможность самим подумать, поразмыслить над чем-то». Конечно же, недельный срок, в который входит теоретическая подготовка и двухдневное проживание «лагерной смены» - части практической, слишком маленький отрезок времени, чтобы говорить о каких либо изменениях в сознании студентов. Вместе с тем, хочется отметить как абсолютный результат всех наших студентов, участников данной практики, что у них появилась мотивация на овладение необходимых профессиональных знаний и желание

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

попробовать поработать в качестве вожатого в летнем пионерском лагере. Есть основания надеяться, что летняя практическая работа в лагере в качестве вожатых, будет способствовать развитию профессионального самосознания наших студентов.

Создание прочной психологической основы для *формирования у студентов профессионального самосознания*, является вторым важным принципом построения развивающей среды. Становление профессионального самосознания связано с наличием устойчивого образа профессии, в становление которого важную роль играет практика.

Если говорить об инструктивно-методической практике студентов Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ в г. Арзамасе на базе пионерского лагеря «Ласточка», то следует отметить, что данная практика внесла свой вклад в создание у студентов первоначального *образа будущей профессии*. Профессия вожатого является мостиком в будущую профессию педагога и психолога и своеобразным индикатором на профессиональную пригодность к ней студентов. Устойчивый образ профессии можно создать при наблюдении за работой разных профессионалов. Если рассматривать инструктивно-методическую практику с этой точки зрения, то следует отметить, что в ходе практической части – «проживания лагерной смены», студентам была предоставлена такая возможность. На протяжении всего времени у них перед глазами была деятельность вожатых – студентов выпускного курса, по организации отрядной жизни, проведению мастер-классов, игр, выступлений перед участниками «лагерной смены». Вожатые демонстрировали положительные и эталонные образцы, практической деятельности в глазах студентов младших курсов и были самыми настоящими для них учителями.

Результаты анкетирования наших студентов, участвующих в инструктивно-методической практике, показало, что у них имеется в наличии некий начальный *образ будущей профессии*, которую в целом они связывают с работой с детьми, а также планируемая ими работа в качестве вожатого, является необходимым условием для совершенствования данных навыков. Они ставят перед собой осознанные задачи о том, что им необходимо узнать и чему научиться, среди которых: научиться работать с детьми разного возраста, правильно общаться с детьми и родителями, организовывать группу, оценивать способности и возможности ребенка и др.

По итогам практики наши студенты отмечали, что полезность практики в том, что предоставила новые возможности, о которых они даже и не подозревали ранее. Наши студенты отмечали, что практика обогатила их яркими впечатлениями, новыми знаниями и знакомствами. Студенты почувствовали и испытали на себе положительное влияние коллектива: «Я узнала, что такое работа в коллективе и поняла, что работа абсолютно каждого человека может привести к положительному результату». И первокурсники - будущие педагоги, и второкурсники - будущие психологи, писали в анкете, что практика влияет на представление о будущей профессии. «На занятиях в

университете дается теория и практически не представляется возможности ее применять. Практика учит уметь пользоваться своими знаниями, что очень полезно для профессионального определения». А если говорить о единстве теории и практики, учитывая, что это одна из краеугольных проблем высшего профессионального образования, то данная практика дала ожидаемые результаты. Например, у некоторых студентов изменилось отношение к изучаемым дисциплинам в Университете. Студенты 2 курса - будущие психологи, отмечали, что находясь на практике, скорее узнавали нечто новое, нежели использовали свои знания. Одна студентка 2 курса писала в анкете «Я бы хотела увеличить свои знания по педагогике. Меня она даже не интересовала, я раньше никогда не находила этот предмет интересным». А студентка 1 курса (специализация - социальная педагогика) написала, что ей захотелось связать свою работу с детьми и подростками. «Это очень интересно, работать с детьми и подростками, и не обязательно в лагерях, это может быть где угодно».

Таким образом, из сказанного выше, можно сделать вывод, что начиная практику задолго до возникновения профессиональной практики (и в ходе самой практики), с одной стороны, создаются условия для возникновения образа профессии, а с другой, большое значение имеет помощь в реализации сначала собственной личностной позиции, а затем ее рефлексии.

С этой целью в нашем институте проводятся дисциплины на первых курсах, где студенты играют в практическую деятельность. Кроме того, в игре в практику, все можно исправить и сыграть свою деятельность и ее результат по - другому. С этой точки зрения, инструктивно-методический лагерь является именно такой игрой в практику, где во время специальных тренингов студентами проигрываются самые разные профессиональные ситуации, с которыми сможет встретиться вожатый в своей повседневной деятельности и разводятся профессиональная и личностная позиция. И в этом отношении, обучающая среда на тренинге действительно является развивающей.

Таким образом, третий принцип построения развивающей образовательной среды связан с созданием условий для возникновения устойчивого образа профессии.

Четвертый принцип построения развивающей образовательной среды связан с *психологическим содержанием понятия обучения*. В этой связи необходимо отметить условия построения обучения, способствующего развитию. Установлено, что развивающее обучение имеет три этапа: погружение, овладение и использование на практике. Если рассматривать инструктивно-методическую практику с позиции процесса развивающего обучения, то следует отметить, что все три этапа присутствовали в процессе практики. В практике принимали участие, как уже указывалось выше, студенты 1 и 2 курса из Москвы и студенты 3 и 5 курсов АГПИ им. А.Гайдара.

Учитывая, что московские студенты впервые были в незнакомой среде и не проходили в Москве предварительную теоретическую подготовку, то можно, по сути, всю практику в целом рассматривать как этап первичного

погружения в образовательную развивающую среду «лагерной жизни», хотя в ходе обучения, на самом деле, присутствовали все этапы полного цикла развивающего обучения. Студенты, испытывая определенные затруднения, связанные с новизной восприятия, при помощи и поддержке старшекурсников осваивали азы вожатской профессии. По итогам практики, в ходе рефлексии, они отмечали, что это были приятные трудности. Сама среда, благоприятная атмосфера, доброжелательные отношения, поддержка и помощь оказали благотворное влияние на результат погружения. У студентов, как уже указывалось выше, появилась мотивация на получение новых знаний и на дальнейшее совершенствование навыков работы вожатого. Для студентов 3 курса этапом погружения, на самом деле, был предварительный теоретический курс по подготовке к выезду в инструктивно-методический лагерь.

Второй этап развивающего обучения авторы культурно-исторической теории условно называют «овладение». Для этого этапа важно наличие мотивации у обучающихся. С этой точки зрения можно сказать, что наши студенты стремительно с помощью старшекурсников успешно его проживали. Что же касается студентов 3 курса АГПИ, то по результатам наблюдения можно отметить, что у них отмечался неформальный подход к прохождению практики. Наличие необходимого теоретического багажа, интерес, активность и приподнятое настроение, все это говорило о наличии мотивации у обучающихся.

Наконец, третий этап развивающего обучения был связан с использованием того, чему студенты научились в процессе овладения. Собственно, организация инструктивно-методического лагеря и строилась как процесс использования теоретических знаний на практике. Реализация коллективных проектов отрядов позволяла, с одной стороны включаться каждого студента в коллективную работу, а с другой, в ходе демонстрации результатов подобного проекта другими отрядами, развивать способности к самоанализу и рефлексии. Возможность озвучить свою профессиональную и личностную позицию предоставлялась студентам в полной мере в конце рабочего дня во время «свечки» и присутствовала во время самого процесса обучения профессиональным навыкам.

Процесс овладения определенными знаниями и умениями гораздо легче, интереснее и эффективнее строить в группе людей, отличающихся друг от друга и по интересам, и по уровням, и по знаниям. Участие в практике студентов с разных курсов, с разной теоретической подготовкой и способностями, проживающих в разных регионах, все создавало условия в ходе практики, где каждый развивался в своем темпе и с учетом наличия своей зоны ближайшего развития. Помощь старшекурсников была направлена на расширение возможностей студентов младших курсов, на создание условий, обеспечивавших выделение и осознание связи цели действия и средства ее достижения. Тем самым в зоне ближайшего развития обучающийся оказывался способен сделать сам то, что без помощи со стороны ему в данный момент пока не доступно. Таким образом, помогающее действие способствует (и

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

способствовало на самом деле в ходе практики) становлению субъектности индивида после этапа совместного (коллективного), в данном случае, со старшекурсниками по отношению к студентам младших курсов, действия. Так, например, наши студенты по итогам проведения практики отмечали, что студенты арзамасского пединститута постоянно оказывали помощь и поддерживали их, а также в ходе рефлексии говорили, что то, что они делали совместно в группе, самостоятельно пока сами сделать не могут.

Для Л.С. Выготского практика, это практика самоизменения людей в меняющихся, а точнее – в активно и осмысленно изменяемых ими жизненных обстоятельствах. Исходя из этого, подводя итоги похождения практики, следует отметить, что у студентов появились осмысленные цели по самоизменению. Отвечая на вопрос, «Какие необходимые качества я должен в себе «выращивать», развивать?», студенты младших курсов например, писали: «общительность», «уверенность в своих возможностях», «выдержку», «терпение», «серьезность, умение справляться с эмоциями», «мне нужно научиться заводить новые знакомства и находить общий язык с новыми людьми». Студенты писали также, чему они могут научиться самостоятельно (оценивать способности и возможности ребенка, чтобы в дальнейшем строить работу, правилам безопасности, общаться с детьми разных возрастов и др.). А также, в каком случае нужна помощь со стороны (когда я не могу разобраться в сложных конфликтных ситуациях, в практике тренингов, в обучении оказанию первой медицинской помощи и др.)

В заключение, хочется отметить в целом не только развивающий эффект практики, но и ее воспитательный потенциал, связанный с личностной самореализацией. Л.С. Выготский отмечал, что проблема самовоспитания – это, прежде всего, проблема развития произвольности, как способности к овладению собственным поведением. В подростковом и юношеском возрасте человек сталкивается с новым этапом в развитии произвольности, где реальность собственного «Я» впервые становится этапом ее непосредственного овладения. Инструктивно-методический лагерь в этом плане, как показали результаты участия наших студентов в данной практике, создавал такие условия для самоизменения и проявления лучших человеческих качеств у студентов во время взаимодействия между собой.

Сотруднические отношения, проявление творческого потенциала, самодисциплина, атмосфера взаимного уважения и доброго расположения друг к другу, глубокая внутренняя культура – это тот духовный багаж, который являлся основанием для общения и стимулировал к активной деятельности студентов и их самораскрытию в ходе практической и методической подготовки будущих вожатых, а также повышению квалификации воспитателей в вопросах работы по организации досуговой деятельности, воспитания и оздоровления детей в условиях лагеря.

Силантьев И.

аспирант кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ КАК ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ЭТАПА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

В статье рассмотрена проблема профессионального становления социального работника через организованную производственную практику, выступающую одним из его этапов.

The article deals with the problem of professional formation of a social worker through an organized work practice, extending one of its stages.

В современном российском обществе повышаются требования к профессионализму социальных работников, их готовности к решению профессиональных задач. Молодые специалисты социальной работы испытывают, особенно в первое время, существенные трудности в применении теоретических знаний на практике и трансформации их непосредственно в профессиональные технологии. От успешного преодоления данного типа затруднений во многом зависит удовлетворенность собственной деятельностью, успешность процесса профессиональной идентификации, уверенность в правильном выборе профессии. В этой ситуации приоритетным требованием к профессиональному становлению социальных работников выступает организация таких условий для формирования компетентного специалиста, которые будут способствовать развитию умения разрешать свои профессиональные задачи. Одним из этапов профессионального становления будущего социального работника в период обучения в вузе является производственная практика.

Существенный вклад в развитие теории становления профессионала сделан в трудах М.Н. Деркача, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и др. Различные аспекты проблемы профессиональной компетентности изучались Б.Г. Ананьевым, К.А. Абульхановой-Славской, И.В. Вачковым, И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой, Н.С. Пряжниковым.

Профессиональные качества, умения, профессиональная компетентность социальных работников изучалась в психологической и социологической науке многими авторами (И. Арановская, Т.Ю. Базаров, Т.Г. Журавлева, И.А. Зимняя, М.Д. Ильязова, Т.Л. Кремнева, П. Кнезель, О.А. Овсяник, Л.А. Иершина, О.В. Плешакова, Е.Г. Студенова, М.В. Фирсов и др.). Представление о профессиональном развитии как одной из форм развития личности (Л.И. Анциферова, С.Т. Джанерьян, Л.М. Митина, З.И. Рябикина), деятельности и профессиональных ценностей социального работника (Джудит С. Райкус и

Рональд С. Хьюз, Т.В. Черникова, Н.Б. Шмелева, Е.И. Холостова) представлены в научной литературе достаточно широко.

Под профессиональным становлением социального работника мы понимаем этап формирования профессионального мышления, происходящих в когнитивной, мотивационной, ценностной сферах сквозь призму профессиональной деятельности.

Т.В. Кудрявцев выделяет следующие стадии профессионального становления личности: возникновение и формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; активное освоение профессии и нахождение себя в производственном коллективе; полная реализация личности в профессиональном труде (Т.В. Кудрявцев, 1981). На начальном этапе подготовки человека к профессии происходит формирование общего представления о профессии социального работника, осознание собственных потребностей и способностей, далее в вузе организуется процесс приобретения необходимых знаний, умений, навыков; в начале профессиональной деятельности человек усваивает практические технологии и алгоритмы действий, осваивает основные социальные роли, приспосабливается к ритму, характеру, особенностям работы, завершается профессиональное становление совершенствованием и самораскрытием субъекта трудовой деятельности.

Производственная практика социальных работников является подготовительным этапом подготовки квалифицированных рабочих и специалистов, происходящих, как правило, в центрах социальной защиты населения, комитетах самоуправления микрорайонами, в образовательных учреждениях в условиях реальной практической деятельности. Во время данной практической части учебного процесса происходит закрепление и конкретизация результатов теоретического учебно-практического обучения, приобретение студентами умения и навыков практической работы по социальной работе и оценивание себя как будущего специалиста. В ходе этого этапа студент пробует себя в роли стажера, практиканта или работает и учится одновременно. Сегодня данный подготовительный этап становления профессионала имеет особое значение. Современная профессиональная деятельность социального работника отличается высокой сложностью, поэтому рынок труда нуждается в высококвалифицированных специалистах, хорошо разбирающихся в новейших социальных технологиях. Вместе с тем, проблема организации сопровождения профессионального становления будущего социального работника предъявляет высокие требования непосредственно к субъектам образовательного процесса, которыми выступают педагоги вуза, специалисты, трудящиеся на базах практик, а также сам студент.

Результатом профессионального становления будущего специалиста по социальной работе выступает уровень его профессиональной компетентности как субъекта деятельности. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «Социальная работа» отмечает, что *социальная работа* – «это не только система мер по оказанию помощи людям, находящимся в трудной жизненной

ситуации, но и деятельность, характеризуемая на международном и всероссийском общегосударственном уровне в качестве средства, системы мер по осуществлению социальных изменений и обеспечению социального благополучия человека и общества в целом, отдельных людей, личности, сообществ». Сегодня выпускник по специальности и/или направлению «Социальная работа» согласно Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения по направлению «Социальная работа» должен обладать рядом компетенций, среди них: а) *общекультурные компетенции* (культура мышления; способность к обобщению, анализу, восприятию информации, логике и аргументации собственной речи; умение сотрудничать, находить решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за них ответственность; знать нормативные правовые документы своей деятельности; стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства; способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; владеть одним из иностранных языков и другие); б) *профессиональные компетенции* (способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения; способность на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности; владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; готовность к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития общества; готовность к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания»; готовность соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности; способность исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфере различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп; способность определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия; способность разрабатывать предложения по повышению эффективности системы мотивации труда специалистов учреждений социальной защиты населения, анализировать и разрабатывать предложения по повышению эффективности системы контроля их деятельности и другие).

Таким образом, необходимость организации производственной практики будущих социальных работников определена необходимостью качественной подготовке специалистов и формировании профессиональной компетентности специалиста, которая формируется с одной стороны через знания, умения, навыки, получаемые в вузе, а с другой стороны, через собственный личностный вклад: мотивы, отношения, ценности. Решение проблемы подготовки студента к практической деятельности в социальной работе обусловлено возможностью эффективной организации практики в вузе.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 040400 «Социальная работа» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm709-1.pdf
2. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы// Вопросы психологии. -1981. -№ 2. - с.67

Тихомирова О.Б.

к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

В статье рассматривается роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов, а также выявляются особенности педагогической практики будущих воспитателей в ДОУ.

The article examines the role of pedagogical practice in the formation of professional competence of future teachers, as well as identify the characteristics of pedagogical practice of the future teachers in the DOW.

В системе профессиональной подготовки педагогических кадров важная роль принадлежит педагогической практике. Она является органической частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивая соединения теоретической подготовки будущих педагогов с их практической деятельностью в образовательных учреждениях. Педагогическая практика выполняет ведущую роль в формировании идейно убежденных, всесторонне образованных специалистов.

Свой первый практической опыт студенты получают в процессе педагогической практики. Педагогическая практика является показателем степени усвоения теоретических знаний студентами в период обучения, и применение их в практической деятельности. Профессиональное развитие педагога может быть представлено как процесс формирования его опыта профессиональной деятельности (А.Н. Саврасова).

Практика – одна из важней составляющих профессиональной подготовки специалиста дошкольного учреждения. Педагогическая практика позволяет студенту практически попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять теоретические знания, полученные в вузе в профессиональной деятельности. Это наиболее значимо при овладении профессии воспитателя.

Современное понимание педагогической практики в рамках образовательной парадигмы – это не что иное, как формирование

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

профессиональных компетенций будущих педагогов на этапе вузовского обучения, которое является целенаправленным, регулируемым процессом, посредством использования моделируемых профессиональных задач и реальных профессиональных ситуаций (2). Проблема повышения уровня профессиональной компетенции будущего воспитателя, способного активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания является актуальной в современных условиях.

В статье В. М. Ростовцевой и А. В. Вельш (1), отмечено «Необходимо ориентировать педагогическую практику на формирование отдельных основ будущей профессиональной компетентности выпускника вуза. Преимущество этой практики в том, что она предоставляет студентам возможность получить первый опыт профессиональной деятельности, наличие которого является важным показателем формируемой профессиональной компетентности.

Педагогическая практика в современном вузе является фактически единственно доступным вариантом для студента получения практического опыта.

Непрерывная педагогическая практика на факультете дошкольного и начального образования носить системный характер, высокую степень мобилизации организационных и педагогических ресурсов для повышения качества обучения и подготовки педагогов нового поколения, рассматривается как органическая часть учебно-воспитательного процесса в вузе. Практика является способом приобщения студентов к опыту профессиональной деятельности в период их обучения в системе высшего образования.

Психолого-педагогическая практика проводится с целью включения студента в целенаправленный учебно-воспитательный процесс; приобретения педагогических умений и навыков, формирования методической рефлексии; приобретения навыков самостоятельных психолого-педагогических исследований. Ее результатами являются формирование системных представлений о педагогической деятельности; углубление и закрепление теоретических знаний по педагогике, психологии и частным методикам

Педагогические практики на факультете организовываются со 2 курса обучения студентов. Каждый вид практик позволяет познакомить студентов и с особенностями воспитательно-образовательного процесса в ДОУ, и работой старшего воспитателя, под руководством опытных педагогов, попробовать свои силы в педагогической профессии.

Непрерывная педагогическая практика предусматривает включение студентов в систематическую педагогическую деятельность в течение всех лет обучения в вузе. Эта система предполагает постепенное усложнение деятельности студентов от курса к курсу, исходя из целей и задач обучения на каждом этапе профессиональной подготовки, степени теоретической обеспеченности, степени самостоятельности и уровня подготовки студентов.

Педагогические практики организуются в разное время года, что позволяет студентам познакомиться с будущей работой и разных направлениях ее деятельности.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Так целями летней педагогической практики являются:

- соединение теории и методики воспитания с опытом организации процесса организации оздоровительно-досуговой деятельности детей;
- развитие и накопление навыков разработки планов работы с детьми и родителями с учетом требований к содержанию деятельности по всем направлениям образовательной программы дошкольного образовательного учреждения в летний оздоровительный период.

Задачи педагогической практики бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» с профилем подготовки «Дошкольное образование» направлены на:

- углубление знаний о специфике педагогического процесса в различных возрастных группах дошкольного учреждения, формирование практических навыков по его анализу, планированию, организации;
- формирование профессиональные умения, соответствующие квалификационным требованиям к воспитателю дошкольного учреждения.
- ознакомление студентов с особенностями функционирования дошкольных образовательных учреждений в летний оздоровительный период.
- умения проектировать индивидуальную, фронтальную, групповую работу с детьми конкретной возрастной группы (разновозрастной группы) дошкольного образовательного учреждения в летний период;
- формирование навыков педагога-исследователя;
- изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;
- организацию культурного пространства в ДООУ.

В ходе практики в ДООУ на старшем курсе студенты овладевают методами изучения возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста, их представлений, знаний, умений, способностей, состояния речи и физического развития; формируют профессиональные умения, соответствующие квалификационным требованиям к воспитателю дошкольного учреждения.

Непрерывная педагогическая практика позволяет студенту глубже постичь сущность педагогического процесса, смысл профессиональной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Ростовцева, В.М. Формирование основ профессиональной компетенции студентов в период учебной практики в современном вузе /В. М.Ростовцева, А. В. Вельш // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2011, вып. 10. – С. 56–59.
2. Саврасова, А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в условиях педагогической практики / А. Н. Саврасова // Известия РАО. 2007. – № 3.

Федосеева Н.В.

к.п.н., доцент кафедры общей педагогики
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются проблемные вопросы проектирования и организации педагогической практики студентов-бакалавров младших и старших курсов, перспективы развития воспитательного блока практики.

The article considers issues of designing and organization of pedagogical practice of students-bachelors Junior and senior students, prospects of development of the educational block of practice.

Проблема проектирования и организации педагогической практики в вузах является одной из актуальных, что обусловлено значительными переменами, происходящими в настоящее время как в системе вузовского, так и в системе школьного образования. Они потребовали пересмотра организационно-методической основы педагогической практики, что в свою очередь ведет к переосмыслению вопроса моделирования всей практики в целом. Особое внимание необходимо уделить, в частности, воспитательному блоку педагогической практики.

В истории педагогической науки вопрос об организации педагогической практики студентов не является абсолютно новым. В статье И.А. Протасовой детально анализируется на основе сравнительно-исторического анализа эволюция проектирования и организации педагогической практики с момента возникновения Советской России и до 80-х годов СССР, и делается вывод о сложившейся к этому времени стройной органичной системе педагогической практики. Позднее, в Российской педагогической энциклопедии О.А.Абдуллиной отмечается, что «собственно педагогическая практика проводится на старших курсах. На младших – наряду с теоретическими занятиями организуются психолого-педагогические практикумы и тренинги, в процессе которых обеспечивается соотнесение теоретических знаний с реальной действительностью...». Уже на этом этапе заметно разграничение практики на старших и младших курсах. В целом система организации практик включала в себя два блока: как практику студентов очного, так и заочного отделения. В Положении об организации педагогической практики студентов и методических рекомендациях обращалось внимание на специфику её у студентов заочного и дневного отделений (Н.Е.Соколова, Т.С.Михальчик, В.Н.Аксюченко, А.В.Марина). В настоящее время к вопросу педагогической практики возвращаются все чаще и чаще. Ряд исследований посвящен организации практики в педагогическом колледже, другие же теоретико-методологическим основам её организации (Т.А. Уланова и др.).

Современные тенденции в образовании таковы, что возникает потребность вновь обратиться к данной проблеме. В системе организации педагогической практики наметились следующие направления: не просто отделение, разграничение, а скорее даже противопоставление практик на младших и старших курсах. При этом приоритет отдается именно практике старших курсов, так как в период её прохождения предполагается подготовка и проведение уроков. На этом фоне все более снижается роль воспитательного блока педагогической практики. Результатом такого положения дел является то, что во многих педагогических вузах количество часов, отводимых на практику студентов-бакалавров младших курсов, неуклонно уменьшается, либо вовсе ликвидируется.

Более того, как показывают результаты анализа отчетной документации (4 и 5 курсов физико-математического, историко-филологического и естественно-географического факультетов, общее количество 30 человек), бесед со студентами, прошедшими и/или проходящими педагогическую практику, у студентов наблюдается крайне низкая мотивация к реализации воспитательной деятельности в образовательном учреждении, низкая готовность к подготовке и проведению внеклассных воспитательных мероприятий, работе с родителями, слабо выраженные умения в области проектирования и моделирования воспитательного процесса.

Хотя введение ФГОС в школах, частью которых является требование реализации программ внеурочной деятельности, обоснование и принятие Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, свидетельствует о всё большем внимании к вопросам воспитания в современной школе, и следовательно ставит педагога перед необходимостью быстро, умело, творчески проектировать и организовывать воспитательный процесс.

Кроме того, в систему компетенций стандарта высшего профессионального образования бакалавров в группе профессиональных компетенций в области педагогической деятельности указываются такие как, «способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2); готов применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3); способен использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); готов к взаимодействию с родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6); способен организовывать сотрудничество обучающихся (ПК-7)» и т.д. Реализовать их кроме как в условиях педагогической практики, в частности практики на младших курсах, представляется весьма проблематичным.

Данная ситуация приводит к необходимости сделать вывод, что при отсутствии надлежащей обоснованности проектирования и организации педагогической практики весьма проблематично подготовить педагога,

требуемого по стандарту высшего образования бакалавриата. В связи с этим целесообразно вновь обратиться к вопросу проектирования и организации педагогической практики студентов-бакалавров педагогического вуза.

Решение данного вопроса состоит в анализе и определении системы противоречий в сфере педагогической практики, и на этой основе создании модели воспитательного блока педагогической практики студентов, как старших, так и младших курсов. К ним могут быть отнесены следующие противоречия, условно объединенные в несколько групп.

Первую группу составляют социально-педагогические противоречия:

между необходимостью реализации будущими педагогами Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России, необходимостью решать воспитательные задачи и низкими возможностями для овладения умениями и навыками для выполнения этой работы в виду ликвидации педагогической практики на вторых и третьих курсах, принижение педагогического блока практики в рамках производственной практики в ущерб воспитательной работе.

Вторую группу можно определить как организационно-методические противоречия:

между необходимостью формирования компетенций и недостаточной разработанностью научно-методической основы организации и проведения практики; между необходимостью формирования у студентов компетенций и недостаточной проработанностью алгоритма организации педагогической практики; между необходимостью формирования компетенций и однообразием процесса проведения практики; между необходимостью раскрытия, реализации себя, демонстрации своих навыков и умений в ходе практики и недостаточной разработанностью диагностических процедур и контрольно-измерительных материалов практики.

Также можно выделить группу противоречий, находящихся на стыке теоретического усвоения и применения на педагогической практике знаний, навыков и умений дисциплин педагогического цикла. Это противоречие между необходимостью овладения предусмотренных стандартом высшего профессионального образования таких дисциплин, как «Общая педагогика», «Психолого-педагогической практик» и др., и крайне малым ограниченным количеством часов, отводимых на педагогическую практику, в короткие сроки которой (или при полном её отсутствии) невозможно развивать и совершенствовать такие компетенции, как, например, «способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2); готов применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3); способен осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4)» и другие.

В связи с этим представляется необходимым обрисовать общую структурную схему проектирования и организации педагогической практики студентов-бакалавров педагогического вуза. Необходимо отметить, что, как правило, большинство вузов ограничивается созданием положения по практике, рассматривающим ограниченный круг проблем, в связи с чем, многие возникающие в ходе неё трудности не всегда можно разрешить с помощью только данного положения.

В её состав могут и должны входить следующие компоненты.

1. Теоретическая основа, которая должна быть выражена не только в создании положения о практике, но и основополагающего базового документа, которым может стать *концепция проектирования, организации и содержания педагогической практики студентов*. Достоинством её явилось бы развёрнутое представление о педагогической практике, четкая формулировка основных тенденций в реализации и перспективах развития педагогической практики на основе проведенного на высоком теоретическом уровне прогноза, её параметрических характеристик как общественного явления, процесса и деятельности.

2. *Программа практики* (в широком понимании программы как рамочного документа) как часть концепции. Её структуру должны составить:

- теоретико-методологическая основа, от четкости построения подходов в которой к проектированию, организации и оцениванию результата педагогической практики будет зависеть планирование, выбор форм и средств реализации. Наиболее приемлемым вариантом явилась бы система деятельностного, праксеологического, личностно-ориентированного и других подходов, интегрированных вокруг компетентностного;

- целевое назначение различного рода практик и перспективы их развития в рамках внутривузовского образовательного процесса в целом;

- основанная на существующих в сфере образования документах нормативная база практики, технология организации и осуществления делопроизводства по практике, включающая вопросы сбора, хранения и ликвидации приказов, локальных актов и т.п., отчетной документации и др.

3. Планируемые результаты по каждым отдельно взятым курсам и практикам, представленные в виде иерархизированной или уровневой системы компетенций с детальным описанием умений и навыков, получаемых будущими педагогами.

4. Положение о практике, включающее сведения о времени проведения и сроках практики, условиях их подготовки и организации, с учетом специфики каждого факультета и желательно профиля подготовки, формах проведения, как традиционных, так и инновационных, системе заданий.

5. Положение о консультационной помощи методистов и руководителей, состоящее из описания особенностей и регламентации работы со студентами в период практики, должностные инструкции и обязанности консультирующей и консультируемой стороны и т.д.

6. Диагностический инструментарий и контрольно-измерительные материалы, состоящие из рекомендаций и системы методик по проведению диагностики, мониторинга, самообследования деятельности и результата педагогической практики, параметры измерения развиваемых, совершенствуемых компетенций.

7. Перспективный план работы с преподавательским составом по вопросам организации и проведения практик, ознакомления с инновациями в данной области, вносимыми изменениями и дополнениями, ознакомления с должностными инструкциями и обязанностями методистов и руководителей практиками.

В качестве приложения к данным документам могут выступать памятки и рекомендации по системе оценивания практики. Они могут быть сделаны как для студентов, так и для педагогов.

Данная система проектирования и организации практики студентов должна базироваться на таких принципах, как открытость (возможность коллективного обсуждения и принятия решений в тех или иных вопросах), доступность информации и своевременность её поступления (все субъекты должны быть во время ознакомлены со всеми основными документами, своими правами и обязанностями, заданиями, вносимыми изменениями и т.п.), гласность (должно реализовываться право каждого субъекта образовательного процесса на высказывание своей точки зрения по поводу организации и проведения педагогической практики).

Таким образом, педагогическая практика студентов-бакалавров на младших курсах и воспитательный блок практики на старших курсах могут и должны быть реализованы на высоком уровне, так как являются одним из условий реализации стандарта высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Концепция и программа обновления содержания и организации педагогической практики студентов в КГПУ. - Отдел практики КГПУ им. В.П. Астафьева - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://praktika.kspu.ru/index.php?option=content&task=view&id=202>

2. Педагогическая практика в начальной школе: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикина, Н.И. Бостанджиева и др.; Под ред. Г.М. Коджаспировой, Л.В. Борикиной. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

3. Положение об организации педагогической практики студентов [Текст] / Составители: В.Н. Аксютенко, В.В. Артемьева, А.В. Марина, С.Г. Пестриков, Э.А. Сидорова, А.И. Соколова. Под общ. Ред Г.Ш. Сагателяна. – Арзамас: Издательство АГПИ, 1999.

4. Протасова, И.А. Организация педагогической практики в педагогических учебных заведениях СССР. - Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетий. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения, Екатеринбург: УрГПУ, Банк

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

культурной информации, 2000. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-protasova1.htm>

5. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / Ред. кол. В.В. Давыдов (гл. ред.) и др. – В 2-х т. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия» – М., 1999. – Т. 2.

6. Соколова, Н.Е., Михальчик, Т.С. Методические указания к организации и проведению педагогической практики студентов-заочников пединститутов [Текст] / Н.Е. Соколова, Т.С. Михальчик. – М.: Просвещение, 1986.

7. Уланова, Т.А. Личностно-ориентированный подход к организации педагогической практики в педагогическом колледже на интегративной основе. Автореф на соиск. уч ст. кан. пед. наук. Ростов н/Дону, 2005. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/>

Секция 4.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАЩЕЙСЯ
МОЛОДЕЖИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ**

Masier Ingrid

Università degli Studi di Udine, Italia

Маркеева М.С.

магистрант направления «Психолого-педагогическое образования»

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

**СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ-
ИНВАЛИДАМ В ИТАЛИИ
SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO DISABLED
CHILDREN IN ITALY**

В статье рассматривается понятие «дети-инвалиды», описывается социально-педагогическая помощь данной категории детей в Италии, основываясь на гражданском праве. В статье приведены государственные и негосударственные организации, программы, оказывающие социально-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями в Италии, изучены преимущества и льготы, предоставляемые семьям, имеющих детей-инвалидов, изучены права данной категории детей при поступлении в образовательные учреждения, и во время всего учебного процесса. Определена роль родителей и преподавателей в оказании социально-педагогической помощи детям-инвалидам.

The article discusses the concept of "children with disabilities", describes the socio-pedagogical help these children in Italy, based on civil law. In the article the government and non-government organizations, programs that provide social and educational assistance to children with disabilities in Italy, studied the advantages and benefits provided to families with disabled children, learn the rules of this category of children for admission to educational institutions, and during the entire the learning process. The role of the parents and teachers in the delivery of social and educational assistance to children with disabilities.

Italy is considered one of the most advanced countries in terms of recognition and safeguarding of the human rights of persons with disabilities.

Italy's commitment to establishing a set of provisions in support of children with disabilities has been based on the full recognition of their rights and their dignity. Provisions that ensured opportunities and good practice were promoted and developed based on a progressive acquisition of responsibility by relevant government agencies, civil society organizations (CSOs), and private citizens.

Certain Italian laws gave way to a more modern and fitting culture of inclusion: ever since its enactment, agencies at all levels of government and political decision-makers have embraced the themes regarding disability and opened new opportunities for associations, volunteer organizations, non-governmental organizations (NGOs), cooperation and private citizens supporting the rights and inclusion of children with disabilities.

To enable parents to take care of their children with serious disabilities within the family environment, working parents are granted support, including daily and monthly leave, paid child care leave of up to two years, the possibility to move to a workplace that is closer to their residence and other.

Italy does it best to provide with additional measures to assist children with significant disability and promote their social integration and include different forms of at home assistance and personal help such as a 24-hour assistance, welcome and emergency services, and funding for pilot projects developed by local organizations and agencies whose purpose is to increase the autonomy and mobility of children with disabilities and engage them in sports.

The right to education for all children with disabilities, from elementary school contributed to placing Italy on the cutting edge in developing a fully inclusive school system.

Children have the right to attend school and regular classes to all children with disabilities, regardless of their psycho-physical condition. Progressively, the methods and the instruments that guarantee such inclusion were defined. These methods and instruments include an evaluation system that translates into educational support; a special needs teacher in the classroom for an adequate number of hours; a ratio of disabled students to non-disabled students between 1/25 and 2/20; tailored education plans for each student with disability, additional educational tools and assistants where necessary; accessible school structures; and transportation to and from school. These elements are part of a system that is implemented at the local level, defined by a set of programmatic agreements, and assigns responsibilities to the local entities including social services in townships, and regional health services. Schools and regions have set up a harmonious network of services to respond to all needs.

Over time, education support systems were extended to high school and university levels. Today, each university has an office that provides educational aid, access to students' quarters, and individual services for students with disabilities. The director of this office reports directly to the university's president.

Previously, there were 15,000 students with disabilities attending classes or special schools. They were only enrolled in elementary and middle schools, as their chances to pursue high school, let alone universities, were limited. In the school year 2006-2007, there were 187,567 students with disabilities in public and private schools, or 2.1 percent of all students. Of these, 173,692 students (92.6 percent of all students with disabilities) attended public, e.g. government-run schools. Data also show that the number of students with disabilities enrolled in public universities has been increasing. From the school year 2000-2001 to 2006-2007 the number of students with disabilities increased about 2.5 times: from 4,813 to 11,407.

In summary, Italy has ensured the inclusion in regular schools for the majority of students with disabilities. There are still some special classes, but only for specific situations (for example, the Osimo School for the deaf-blind). It should be noted, however, that the number of schools for the deaf and the blind is decreasing, as a growing number of students is included in regular schools.

Data on the presence of students with disabilities in the school system are very encouraging, although a few problems still remain in terms of training and continuing education for teachers' aides, full accessibility of buildings, availability and adequacy of IT equipment, and economic resources.

Regarding professional training and job placement, a number of initiatives are currently underway in Italy, partially supported by the EU programs.

In Italy there are a lot of centers where parents of disabled children can get assistance. Parents learn simple but very important things like: children need love, encouragement, and support, and for kids with learning disabilities, such positive reinforcement can help ensure that they emerge with a strong sense of self-worth, confidence, and the determination to keep going even when things are tough. In searching for ways to help children with learning disabilities, parents get to know with the help of various supporting organizations that their job as a parent is not to "cure" the learning disability, but to give their child the social and emotional tools he or she needs to work through challenges. In the long run, facing and overcoming a challenge such as a learning disability can help their child grow stronger and more resilient.

Parents also should remember that the way they behave and respond to challenges has a big impact on their child. A good attitude won't solve the problems associated with a learning disability, but it can give a child hope and confidence that things can improve and that he or she will eventually succeed.

It should be noted that Italy in all spheres, in social and pedagogical particularly, makes all efforts to assist disabled children together with their parents to overcome various difficulties.

Shelkonogova Ksenia

Foreign Language and Humanities
Faculty of Theoretical and Applied Linguistics
Los Angeles, USA

Маркеева М.С.

магистрант направления «Психолого-педагогическое образования»
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОФИЛАКТИКА ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В АМЕРИКЕ

CHILD ABUSE PREVENTION IN THE USA

В статье рассматриваются понятия «профилактика», «жестокое обращение с детьми»; выделены основные направления борьбы с жестким обращением несовершеннолетних в Америке, приведены государственные и негосударственные организации, программы и исследовательские центры по изучению жестокого обращения с детьми в США. Выявлены типы насильственного обращения с детьми, приведена статистика. Определена роль родителей в предупреждении возникновения жестокости в отношении детей.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

The article discusses the concept of "prevention", "child abuse", the basic directions of combat ill-treatment of minors in America are government and non-government organizations, programs, and research centers for the study of child abuse in the United States. Identified types of violent treatment of children in the statistics. The role of the parents in preventing the occurrence of violence against children

Speaking about child abuse prevention we should firstly define what the word “prevention” means. With respect to human services, prevention typically consists of methods or activities that seek to reduce or deter specific or predictable problems, protect the current state of well-being, or promote desired outcomes or behaviors. The term "prevention" is typically used to represent activities that stop an action or behavior. It can also be used to represent activities that promote a positive action or behavior. Research has found that successful child abuse interventions must both reduce risk factors and promote protective factors to ensure the well-being of children and families.

Protective factors are conditions in families and communities that, when present, increase the health and well-being of children and families. They are attributes that serve as buffers, helping parents who might otherwise be at risk of abusing their children to find resources, supports, or coping strategies that allow them to parent effectively, even under stress.

Undoubtedly, child abuse prevention is important. The impact of child maltreatment can be profound. Research shows that child maltreatment is associated with adverse health and mental health outcomes in children and families, and those negative effects can last a lifetime. In addition to the impact on the child, child abuse and neglect affect various systems in the USA— including physical and mental health, law enforcement, judicial and public social services, and nonprofit agencies as they respond to the incident and support the victims. One analysis of the immediate and long-term economic impact of child abuse and neglect suggests that child maltreatment costs America as much as \$258 million each day, or approximately \$94 billion each year.

The best way to prevent child abuse is to help parents develop the skills and identify the resources they need to understand and meet their children's needs and protect them from harm. In the USA there are a lot of materials devoted to description of common activities of prevention programs, keys to successful prevention services, protective factors that increase the health and well-being of children and families. Such materials also list simple things everyone can do to support families in raising safe and healthy children. They discuss the framework for child abuse and neglect prevention, provide information on what to do when children are at risk for abuse or neglect, and link to State, Federal, and national organizations that support prevention initiatives.

In America there are various types of programs addressing the prevention of child abuse and neglect. They are: Standards, Home visiting, Early childhood programs, Parent education, Parent support groups, Respite and crisis care, Family resource centers, School-based programs, Supportive housing, Preventing abusive head trauma, Preventing sexual abuse, Preventing the recurrence of abuse or neglect,

Programs for families affected by domestic violence, Programs for families affected by substance abuse, Programs for families affected by HIV/AIDS, Mental health support programs.

In the USA there is a great number of research centers devoted to study of child abuse. They study community-based neglect prevention program targeting at-risk families with children between the ages of 5 and 11; provide guidelines for a common language and framework with which to understand the conditions, challenges, and opportunities of evidence-based practice in child welfare; review the effectiveness of several approaches to child abuse and neglect prevention, such as public awareness and education, skill-based curricula for children and youth, parent education programs, home visitation programs, respite and crisis care services, and family resource centers.

There are several organizations in US which devoted to child abuse prevention. One of them called Prevent Child Abuse America, founded in 1972 in Chicago, works to ensure the healthy development of children nationwide. The organization promotes that vision through a network of chapters in 50 states and over 500 Healthy Families America home visitation sites in 41 states, all the territories, Puerto Rico and Canada. A major organizational focus is to advocate for the existence of a national policy framework and strategy for children and families while promoting evidence-based practices that prevent abuse and neglect from ever occurring.

But let's have a look at the statistics of child abuse in America.

The question of how many children are abused and neglected each year in the United States is seemingly simple, but it does not have an easy answer. Because several national and state agencies collect and analyze different data using different methods, the statistics vary. In addition, not every suspicion or situation of abuse or neglect is reported to child protection services (CPS) agencies. As a result, the number of reports likely underrepresents the number of children who actually suffer from abuse or neglect.

One of the most reliable and extensive information sources is the yearly Child Maltreatment Report by the Children's Bureau, part of the U.S. Department of Health and Human Services Administration on Children, Youth and Families. This yearly report is based on data collected by the National Child Abuse and Neglect Data System (NCANDS) from state CPS agencies. American Humane has provided significant technical assistance and expertise to NCANDS as a project subcontractor to Walter R. McDonald and Associates since the project began in 1990.

According to NCANDS whose latest statistics are for 2005 an estimated 3.3 million referrals of child abuse or neglect were received by public social service or CPS agencies. Of these referrals, 899,000 children were confirmed to be victims of abuse or neglect (U.S. Department of Health and Human Services, 2007). That means about 12 out of every 1,000 children up to age 18 in the United States were found to be victims of maltreatment in 2005 (USDHHS, 2007).

As for types of maltreatment children suffer it can take many forms, and some children can suffer from more than one type. Since 1999, the majority of children

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

confirmed to be victims of child maltreatment experienced neglect. The following are the percentages of children who experienced maltreatment in 2005 (USDHHS, 2007):

- Neglect 62.8%
- Physical abuse 16.6%
- Sexual abuse 9.3%
- Emotional/psychological abuse 7.1%
- Medical neglect 2.0%
- Other 14.3%

The 'Other' category listed above includes abandonment, threats to harm the child, congenital drug addiction and other situations that are not counted as specific categories in NCANDS. The percentages here add up to more than 100 percent because some children were victims of more than one type of maltreatment.

In contemporary world child abuse is not a rare case, unfortunately. To fight this problem the USA do their best to prevent it.

Аверьянова Г.А.

магистрант направления «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

**ПРЕДПРОФИЛЬНЫЕ КУРСЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В статье рассмотрены теоретические вопросы, связанные с проблемой творчества обучающихся. Кроме того предложена модель по созданию психолого-педагогических условий необходимых для развития творческого потенциала школьников и формированию их профессионального самоопределения. В качестве педагогических условий эффективной реализации разработанной модели выделены: предпрофильный курс; обеспечение психолого-педагогического взаимодействия; тьюторское сопровождение образовательного процесса. Показаны результаты научной, научно-методической и опытно-экспериментальной работы.

The article deals with the theoretical issues related to the problem of creativity of students. In addition, a model for the creation of psycho-pedagogical conditions necessary for the development of the creative potential of the students and the formation of their professional identity. As a pedagogical conditions for effective implementation of the model are highlighted: preprofile course, provision of psycho-pedagogical interaction, tutoring support of the educational process. The results of scientific, methodological and experimental work.

Проблема творческого развития учащихся стала актуальной ещё в начале XX века. В современной концепции фундаментального ядра содержания общего образования определены системы базовых национальных ценностей, основных понятий и системы ключевых задач. Не последнее место отведено условиям развития творческой личности в системе образования [1]. В качестве новой для педагогической науки идеи был положен принцип построения

системы обучения как гуманистической и личностно-ориентированной. Таким образом, педагогические исследования, посвящённые изучению психолого-педагогических условий развития творческого потенциала школьников и их профессиональному самоопределению, представляются особенно актуальными.

Проблема структуры учебной деятельности учащихся, в том числе и творческой деятельности, а также основные психолого-педагогические условия развития учащихся и механизмы процесса усвоения на сегодняшний день наиболее полно описывает системно-деятельностный подход, базирующийся на теоретических положениях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова, В. В. Рубцова. Базовым положением служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего формированием универсальных учебных действий. Концепция универсальных учебных действий также учитывает опыт компетентностного подхода, в частности его правомерный акцент на достижение учащимися способности эффективно использовать на практике полученные знания и навыки [1].

Особенностью содержания современного образования является формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности. Задача современного образования усовершенствовать универсальные учебные действия школьников, которые способствуют формированию профессионального самоопределения в условиях дополнительного и непрерывного образования.

Одним из самых важных и неперенных условий формирования УУД является обеспечение преемственности. Большая ответственность в этом деле возлагается как на каждого педагога в отдельности, так и на весь педагогический коллектив в целом. Пути решения данной проблемы предложены в современной концепции модернизации образования. При этом, если теоретические основы проблемы отработаны хорошо, то практические наработки представлены не в полной мере.

Можно выделить три этапа отражения проблемы творческого развития учащихся, которые более подробно представлены в монографии П.А. Оржековского [2]. Наиболее актуальными являются: исследование качества творческой личности и создание психолого-педагогических условий для творческого развития. К таковым относятся исследования Я.А. Понамарёва, П.Я. Гальперина, И.Н. Семёнова и др. Понимание необходимости развития у учащихся творческих способностей привело к созданию нового направления дидактики – проблемному обучению. Основные положения проблемного обучения раскрыты В. Оконем, И.Я. Лернором, М.И. Махмутовым и др. Однако на современном этапе уделяется не достаточно внимания психолого-педагогическим условиям развития творческого потенциала учащихся и их профессиональному самоопределению.

Исходя из выше сказанного, можно предположить что:

1. Эффективным средством развития творческой активности учащихся являются предпрофильные курсы, а в частности разработанный нами курс по выбору химико-экологической направленности «Химия и практическое растениеводство».

2. В основе функционирования модели формирования УУД и развития творческой активности учащихся общеобразовательных школ через реализацию предпрофильных курсов в том числе и химико-экологической направленности лежат принципы: преемственности, деятельности, дифференциации и индивидуализации, межпредметной интеграции.

3. В качестве педагогических условий эффективной реализации разработанной модели целесообразно рассматривать: соответствие дидактического инструментария решаемой на данном этапе изучения элективного курса образовательной задаче; обеспечение психолого-педагогического взаимодействия субъект-субъектного характера; тьюторское сопровождение образовательного процесса.

Результаты научной, научно-методической и опытно-экспериментальной работы докладывались, обсуждались и получили одобрение на семинарах и научно-практических конференциях, посвященных проблемам современного психолого-педагогического образования: аннотация программы включена в сборники статей по материалам международной научно-практической конференции «Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность» 2-3 ноября 2011 года [3, 133]. Аналогичная статья представлена на сайтах Всероссийского Интернет-фестиваля педагогических идей «Открытый урок» и «Нижегородского педагогического сообщества». Результаты исследования внедрены в практику работы МБОУ СОШ №17 им. И.П. Склярова, г. Арзамаса.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить важнейшие условия развития творческого потенциала учащихся при обучении химии. К ним относятся личностные характеристики школьников, такие как креативность, творческое мышление и т.д.; совместная плодотворная деятельность всех сторон образовательного процесса (родители, учащиеся, педагог-тьютер, педагог-психолог). Добиться успеха можно при помощи правильно подобранных средств и методов, таковыми являются исследовательская и проектная деятельность, а также различные методики по работе с текстами. Выявленные психолого-педагогические условия составляют содержательную основу обеспечения формирования УУД и развития творческого потенциала школьников, обуславливают направления индивидуальной помощи ученикам через разработку соответствующих рекомендаций для педагогов, родителей и самих учащихся.

Список литературы

1. Козлов, В.В. *Фундаментальное ядро содержания общего образования* [Текст] / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 3 изд. – М.: Просвещение, 2011. – 59 с.

2. Оржековский, П.А. Формирование у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии [Текст] / П.А. Оржековский. – М.: Прометей, 1997. – 121 с.

3. Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы XI Международной научно-практической конференции. [Текст] / – Н. Новгород: НГПУ, 2011. – 412 с.

Александрович Т.В.

к.п.н., доцент кафедры педагогики детства

Брестский государственный университет им.А.С. Пушкина

г. Брест, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье раскрывается сущность творческого потенциала личности, его структура. Творческий потенциал рассматривается как динамическая личностная характеристика, включающая ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты. Определена теоретическая модель развития творческого потенциала будущего педагога в процессе обучения в вузе, представляющая единство содержательного, процессуального (технологии, формы, принципы, условия) и оценочно-контрольного компонентов

The article reveals the essence and the structure of the creative potential of an individual. Creative potential is seen as a dynamic personality characteristic, which includes cognitive, value-based and activity-based components. A theoretical model of developing creative potential in the future teacher during the process of getting a higher education is defined. The proposed model is a unity of goal, content, process (technologies, forms, principles, and conditions), assessment, and control elements

Сложившаяся в стране и мире в начале XXI века ситуация в качестве одного из приоритетов образования диктует становление и развитие творческой личности, с ярко выраженной субъектной позицией, активной, способной быстро адаптироваться в изменяющихся условиях жизни. Согласно концепции А. Маслоу, творческая личность – «это особая личность, даже особенная разновидность человека, который, стремясь к реализации собственной значимости, тем самым реализует себя» (Л. Хьелл, 2003; с. 25). Основу творческой личности составляет творческий потенциал, под которым понимают систему личностных способностей (изобретательность, критичность ума, открытость всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию. Его характерной чертой является избыточность по отношению к реализации,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

наличие «запаса» возможностей, что выступает условием, позволяющим индивиду результативно решать новые проблемы.

Творческий потенциал является динамической личностной структурой, выраженной интеграцией трех компонентов:

– ценностного компонента, отражающего присущие личности ценностно-творческие представления и приоритеты;

– когнитивного компонента, представленного совокупностью знаний, способствующих пониманию студентом – будущим педагогом – творческого характера его труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;

– деятельностного компонента, объединившего элементы, содействующие переводу творческого потенциала личности студента в состояние актуализации (профессионально-личностная реализация), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития (Н.В. Мартишина, 2006; с. 85).

Потребность в творчестве является родовым свойством человека. Она или гасится, или максимально развивается в процессе образования. Поэтому, как подчеркивал Л.С. Выготский, «педагогический процесс должен организовываться как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения...» (Л.С. Выготский, 1983; с. 328).

На основе сложившихся в науке теоретических предпосылок нами была разработана теоретическая модель развития творческого потенциала личности студента в образовательном процессе вуза. Данная модель представляет собой единство цели, содержания, технологий, форм организации образовательного процесса, оценки и результата. В модели отражены уровни (критерии), принципы и условия рассматриваемых процессов.

В качестве цели и прогнозируемого результата выступает творческий потенциал будущего педагога как совокупность его возможностей для инновационных решений разноплановых профессиональных задач, как основа его творческой самореализации и творческого роста, как динамическая личностная структура, выраженная интеграцией ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Содержательный компонент включает содержание опыта творческой деятельности (способность творчески мыслить; опыт мотивационно-ценностных отношений; опыт использования различных знаний о феномене творчества, творческом потенциале и специфике творческой деятельности; опыт использования различных умений организации творческой деятельности; знания, умения, навыки общеобразовательного, специального и инновационного характера).

Среди существующих технологий и форм организации образования в качестве наиболее продуктивных в плане развития творческого потенциала студентов выступают проблемно-поисковые, проектно-исследовательские, коллективно-групповые технологии, а также методы современной эвристики

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

(мозговой штурм, морфологический анализ, синектика, метод фокальных объектов, метод эвристических (ключевых) вопросов и др.).

Проблемность обучения лежит в основе управления творческой деятельностью студентов вуза, способствуя прочному и полноценному добыванию, усвоению знаний, активному развитию их творческих потенций, эффективному формированию эмоционально-волевых качеств личности. Создавая проблемные ситуации в процессе обучения, преподаватель вовлекает студента в такую деятельность, в ходе которой он сталкивается с фактами, противоречащими его системе знаний и жизненному опыту. Большие возможности в плане развития творческого потенциала несет в себе широкое применение проектно-исследовательской деятельности студентов. Она обеспечивает подготовку творчески мыслящих специалистов, имеющих навыки научной деятельности, самостоятельного анализа возможностей использования достижений науки и передового опыта, навыки практического участия в работе научных коллективов.

Коллективно-групповые технологии направлены на развитие творческого мышления студентов. Работа параллельно в небольших группах, общение друг с другом стимулируют деятельность каждого члена группы, побуждают работать с максимальной отдачей, повышает ответственность каждого в процессе получения и освоения знания, формирования опыта творческой деятельности. Рефлексивно-оценочный компонент полагает осмысление, самоанализ и самооценку собственной творческой деятельности.

Выделенный на основе анализа психолого-педагогических исследований и опыта собственной педагогической деятельности комплекс педагогических условий развития творческого потенциала личности студента в образовательном процессе вуза включает в себя:

– организацию образовательного процесса на основе идей и практики личностно-ориентированного, проблемного и развивающего обучения, обеспечивающих формирование субъектно-творческой позиции студента на основе выявления начального уровня сформированности творческих способностей студентов с целью последующего их развития;

– мотивация студента на развитие своего творческого потенциала и овладение приемами творческой деятельности;

– овладение приемами творческой работы и внедрение элементов эвристических заданий, направленных на повышение творческой активности студентов, ориентирующих их на создание нового, оригинального продукта в их учебной деятельности;

– применение методов и приемов, стимулирующих продуктивность мышления за счет расширения индивидуального опыта творческой деятельности студентов, ведущим из которых выступает метод моделирования проблемных ситуаций и создание системы заданий, процесс решения которых способствует развитию нестандартного творческого мышления;

– педагогическое содействие студентам в приобретении творческого опыта посредством обучения их технологии решения нестандартных заданий и

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

поэтапного приобщения студентов к научно-поисковой деятельности, стимулирующей формирование первичного опыта самостоятельного решения научных проблем;

– использование приема рефлексивной педагогической оценки результата творческих усилий студентов в режиме конструктивного анализа как самоценного продукта личностного роста обучаемого.

В качестве основных критериев уровня творческого потенциала студента выступают показатели творческой активности личности, познавательной самостоятельности и креативных способностей.

Предложенная модель творческого развития личности будущего педагога реализуется на социально-педагогическом факультете БрГУ имени Пушкина при изучении учебных дисциплин «Педагогическая поддержка развития креативной личности» и «Организация креативно-творческой деятельности». Диагностика уровня развития универсальной творческой способности была осуществлена с помощью методики «Свобода ассоциаций» (Т.А. Барышева, 2004; с. 49). Оценка результатов осуществлялась по следующим показателям: легкость установления связей; сложность ассоциативно-семантического пространства (разнообразии стратегий); степень отдаленности ассоциаций; оригинальность (уникальность).

Качественная обработка результатов показала, что показатели легкости установления связей варьируются от 1,07 до 3,27; показатели сложности ассоциативно-семантических зон (разнообразия стратегий) варьируются от 1 до 2,87; показатели степени отдаленности ассоциаций варьируются от 1 до 5,4. Хотелось бы особо выделить то, что практически все тестируемые показали достаточно высокий уровень способности ассоциировать по типу «парадокс» («соединение несоединимого»). В то же время очень часто встречались ассоциации в пределах одной ассоциативной зоны и между двумя близкими зонами, несколько реже ассоциации по аналогии, крайне редко – ассоциации-метафоры.

Что касается такого показателя, как оригинальность, то он носит относительный характер и во многом обусловлен субъективными факторами. В процессе анализа фиксировалось количество повторов данного вида ассоциаций в группе и наличие «смысла» (не случайности) ассоциаций. Ответы респондентов были достаточно оригинальными и крайне редко повторялись. Даже схожие по смыслу ассоциации формулировались по-разному. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне оригинальности, неординарности мышления, уникальном видении связей и отношений.

Мы убеждены, что творческий потенциал, развитый в период вузовского обучения, позволяет человеку успешно адаптироваться в окружающей среде, а молодому специалисту – в его профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

2. Мартишина, Н. В. Становление творческого потенциала личности педагога: монография / науч. ред. В.А. Сластенин. – М. : Изд. дом Рос. акад. образования: Моск. психол. соц. ин-т, 2006.– 261 с.

3. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.

4. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / Т.А. Барышева [и др.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004 – 415 с.

Антонова Т.,

магистрант направления «Психолого-педагогическое образование»

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

В статье обсуждается проблема развития профессиональной идентичности студентов, которая формируется в ракурсе их межличностного взаимодействия с субъектами образовательного процесса в период обучения в вузе, рассматриваются этапы ее формирования и возможность ее психолого-педагогической поддержки.

The article discusses the problem of development of a professional identity of students, which is formed in a foreshortening of interpersonal interaction with subjects of the educational process in the period of study at the university, treated the stages of its formation and the possibility of psychological and educational support.

Экономические и политические изменения, происходящие в российском обществе, предъявляют новые требования к специалистам, возрастает значение развития профессионализма каждой личности. Профессионализм повышает конкурентоспособность будущего специалиста, обеспечивает активность личности, способность самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. Подтверждение профессионализма требует от человека постоянного углубления полученных знаний и овладение новыми профессиональными умениями. Удовлетворение потребностей общества требует от современного специалиста высокой культуры, нравственности, сформированной системы ценностей и убеждений, заинтересованности в творческом развитии, способности к инновационной деятельности, самосовершенствованию и т.д. Развитие творческих возможностей человека создает реальные условия, для обогащения интеллектуального, эмоционального, нравственного потенциала личности, стимулированию стремления реализовать себя в профессиональной деятельности.

Особое значение в развитии профессионализма специалистов в современных условиях приобретает усвоение студентами знания научных основ будущей профессиональной деятельности, овладение ими

профессиональными умениями и навыками. Это позволяет им уже в процессе обучения в вузе идентифицировать себя с профессиональным сообществом. Вследствие этого, проблема формирования профессиональной идентичности студентов обуславливается интересом общества.

Традиционно «идентичность» анализировалась в рамках исследований о самосознании и самоотношении, как одном из аспектов «Я» (Г. М. Андреева, Е. П. Белинская, И. С. Кон, А. С. Мамбеева, В. В. Столин). Анализ теоретических и практических работ, посвященных изучению проблематики идентичности позволяет выделить следующие основные тенденции в направлении изучения идентификационных процессов: а) от персонально – ориентированных к социально – ориентированному; б) от описательного к экспериментальному изучению; в) от психологического и социального к междисциплинарному.

За последние десятилетия проведен ряд работ, где изучались психологические особенности выбора профессии (О. Б. Полякова), формирование профессионального самосознания (Э. Н. Ахметшина), формирование профессиональной направленности (А. Р. Мусалаева), развитие профессиональной самоактуализации (А. В. Шилакина), развитие профессионально важных качеств в процессе обучения в вузе (С. В. Тарасов), развитие субъектности в процессе самостоятельной учебной деятельности (А. Ф. Березин).

Под профессиональной идентичностью Завалишена Д.И. понимает, характеристику субъекта, выбирающего и реализующего способ профессионального взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности (Д.И. Завалишена, 2001). Через призму будущей профессиональной деятельности студент сопоставляет свои способности и приобретенные навыки и умения с реализацией и применением их в практической деятельности.

Профессиональная идентичность предстает как интегративное понятие, в котором выражается взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных личностных характеристик, обеспечивающих ориентацию и взаимодействие в мире профессий, позволяющих более полно реализовывать личностный потенциал в профессиональной деятельности и профессиональном сообществе, а также прогнозировать возможные последствия профессионального выбора и направления развития. Представление человека о своем месте в профессиональной общности, сопровождающееся определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением к собственной профессиональной принадлежности составляет основу профессиональной идентичности.

Климов Е.А. отмечает, что формирование идентичности у современного профессионала зачастую носит слабо осознанный характер, поскольку многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях. Это замедляет формирование целостного представления человека о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно понимание; своего

места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства (Е.А. Климов, 1996).

Для того, чтобы сделать процесс идентификации осознанным необходимо осуществлять его психолого-педагогическое сопровождение, заключающееся в организации обучения в вузе, когда студента погружают в практическую деятельность. Помимо практики в учреждениях образования, социальной защиты, необходимо осуществить подготовку студента к эффективному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса.

В рамках идеи профессионального становления личности Ю. П. Поваренкова профессиональная идентичность рассматривается как явление системное, динамичное и уровневое, тесно связанное с другими элементами профессионального развития человека: профессиональным самоопределением, профессиональной самооценкой, профессиональной деформацией (Ю. П. Поваренков, 2002). Зачастую профессиональное самоопределение происходит в старших классах образовательного учреждения, определяемое уровнем притязаний, собственными возможностями, направленностью личности. Профессиональная самооценка себя как профессионала осуществляет на первых адаптивных этапах работы, где происходит сопоставления «Я-идеального» и «Я-реального».

Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития студента, поскольку это согласованная деятельность по достижению совместных целей, направленных на определенный результат, по решению участниками значимой для них проблемы. Известно, что педагогическое взаимодействие педагога с учащимися строится на равноправных отношениях, свободном высказывании своих мыслей, точек зрения. Оно предполагает общение, обмен информацией, оценку происходящим событиям, основано на совместной деятельности, сотрудничестве, партнерстве. Как взаимно согласованная деятельность по достижению какого-либо результата, педагогическое взаимодействие включает в себя диалог, общение, воздействие друг на друга.

Профессионализация осуществляется в двух основных направлениях. Первое – создание субъектом внутренних средств профессиональной деятельности, таких как знания, умения, навыки, компетенции, необходимые и достаточные в определенной предметной области. В рамках этого направления большое внимание уделяется расширению информационно-психологического пространства профессионала и поэтапному структурному изменению личности, которое повышает автономность ее поведения при решении профессиональных задач. Второе – формирование внешних средств профессиональной деятельности, включающее процесс накопления фиксированных знаний и социальных регуляторов в данном профессиональном сообществе и развитие (информационное и технологическое) материальных средств труда в соответствующей предметной области, обеспечивает расширение информационного пространства профессии и повышение внешней идентичности профессионала.

Формирование профессиональной идентичности соотносится, с развитием соответствующей системы профессиональной активности, включая ее профессиональную составляющую (цели, программы, контроль, регуляция) и структурные компоненты (мотивы, способности, опыт). В качестве параметров развития профессиональной идентичности рассматриваются: удовлетворенность различными сторонами профессиональной деятельности и профессии в целом, качественные и количественные особенности профессиональной самооценки (структуру идеальной и реальной Я – концепции), особенности ценностной сферы и ряд других (Ю. П. Поваренков, 2002).

Профессиональная идентичность формируется в процессе профессионального становления личности, которое происходит в условиях вуза, организующего образовательный процесс.

Таким образом, в процессе взаимодействия происходит концептуализация себя или интериоризация определенных ролей, что собственно и производит идентичности. В этом смысле существенный аспект влияния общества на личность заключается в том, что Я формируется в процессе взаимодействия между людьми. Это приводит к появлению идентичности, которая, в свою очередь, связана с социальным поведением. Такое поведение осуществляется тем путем, который соответствует индивидуальной идентичности, заключающей в себе организованную иерархию возможностей для ответа на различные социальные ситуации. Индивид должен прилагать определенные усилия для поддержания баланса в собственной идентичности и необходимого уровня взаимодействия, стремиться осознавать актуальную ролевую позицию и ценностное сопровождение.

Список литературы

1. Завалишена Д.Н. Способы идентификации человека с профессией [Текст]// Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.: Ярославль, 2001. – С. 104 – 128.
2. Климов Е.А. Психология профессионала [Текст]. - М.:Воронеж,1996. – 397 с.
3. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]/. - М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160с.

Архипова О.А.

магистрант направления «Психолого-педагогическое образование»

Воронина Н.А.

к.пс.н., доцент

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье раскрываются вопросы формирования ценностных ориентаций у студентов. Автор представляет результаты экспериментального изучения особенностей ценностных ориентаций студентов, анализирует их в гендерном аспекте.

This article considers the questions of formation of value orientations of students. The author presents results of an experimental study of the peculiarities of value orientations of students, analyzes them in the gender aspect.

Юношеский возраст один из ответственных периодов формирования личности, который включает осознание смысла жизни, ее целей и ценностей. Большинство ученых признается, что юношеский возраст является главным периодом формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь. В настоящий период ситуация развития для юношей осложнена трудностями социального переустройства нашего общества, в связи с чем особенно актуальным становится изучение психологии современного юношества, в частности особенностей формирования ценностных и смысложизненных ориентаций.

Исследованием ценностных ориентаций в системе образования занимались Н.В.Богуславский, Б.Г.Гершунский, В.И.Додонов, В.А.Караковский, Н.Д.Никандров, З.И.Равкин, Л.А.Степашко и др.

Проблеме формирования ценностных ориентаций студентов учебных заведений высшего, среднего и начального профессионального образования также посвящен ряд исследований (В.В.Ластовка, И.Л.Федотенко, Р.М.Хусаинов и др.), где рассматриваются закономерности ценностно-ориентированного становления личности в образовательном учреждении и раскрываются особенности формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов на этапах образования школа – колледж – университет.

Анализ различных определений понятия «ценность» позволяет дать следующую трактовку данного понятия: ценности – это предметы, явления, категории, идеи в их свойствах и определениях, отражающих положительное значение для человека и общества в качестве удовлетворения их потребностей и определяющих отношение между субъектом и окружающим миром.

Однако, ценности сами по себе не являются регулятором деятельности развивающейся личности. Для интериоризации ценностей необходимо сформировать у нее ценностные ориентации. Ценностные ориентации – это избирательные установки и отношения к совокупности идеалов, норм и благ

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

(системы ценностей), осознанно принятые личностью и регулирующие ее поведение.

Ценностные ориентации человека являются важнейшей характеристикой его личности, поскольку определяют его отношения и особенности взаимодействия с окружающим миром, детерминируют и регулируют поведение человека. Несмотря на различные подходы к пониманию природы ценностных ориентаций, все исследователи признают, что ценностные ориентации играют главную роль в регуляции социального поведения человека, включая диспозицию личности, ее установки, мотивы, интересы и даже «смысл жизни».

Важнейшей характеристикой системы ценностных ориентаций является ее многоуровневость, иерархичность.

Проанализировав психологическую литературу по проблеме ценностных ориентаций в юношеском возрасте мы пришли к необходимости провести экспериментальное изучение особенностей их становления у современных студентов.

Исследование проводилось в марте 2013 года среди студентов АФ ННГУ, юношей и девушек 18-20 лет. В исследовании приняли участие 34 человека.

Для достижения поставленной цели мы выбрали методику Ш.Шварца для изучения ценностей личности.

В первой части данного теста испытуемые оценивали степень важности каждой ценности как *руководящего принципа его жизни*. Это позволило нам изучить нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении.

Результаты, выраженные в средних баллах, показывают, что в представленном списке нет ценностей, которые полностью отвергались бы всеми членами группы, но также нет ценностей, которые единодушно принимались бы всеми испытуемыми.

Между группами юношей и девушек нет существенных отличий, однако среди юношей предложенные ценности оцениваются менее позитивно.

Высокую значимость в группе, как юношей, так и девушек имеют ценности гедонизма (удовольствия, наслаждение жизнью) (ранг 1); безопасность для других людей и себя (ранг 2), включающая гармонию, стабильность общества и взаимоотношений.

В то же время между этими группами существуют отличия: юноши высоко оценивают ценность самостоятельность мышления и выбора способов действия в творчестве и исследовательской активности (ранг 3), в то время как девушки ставят ее на 5 место. При этом девушки высоко оценивают ценность доброты как благополучия в повседневном взаимодействии с близкими людьми (ранг 3), а юноши ставят ее на 5 место.

Юноши низко оценивают следующие ценности:

- власть как достижение социального статуса или престижа, контроль или доминирование над людьми и средствами, авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание (ранг 7),

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

- универсализм как понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы (ранг 8),
- стимуляция как стремление к новизне и глубоким переживаниям (ранг 9),
- традиции как уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре, уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность и следование им (ранг 10).

Группа девушек также оценивает эти ценности низко. Отличие между группами незначительны.

Таким образом, мы видим, что на уровне нормативных ценностей, убеждений для юношей в сравнении с девушками более значимыми оказываются самостоятельность и власть. А девушки по сравнению с юношами более высоко оценивают доброту и стимуляцию. При этом на первые места и те, и другие ставят гедонизм и безопасность, а на последние универсализм и традиции.

Во второй части данного теста испытуемые оценивали степень важности каждой *ценности на уровне индивидуальных приоритетов*. Это позволило нам изучить ценности на уровне поведения, т.е. индивидуальные приоритеты, проявляющиеся в социальном поведении испытуемых.

Результаты, выраженные в средних баллах на уровне индивидуальных приоритетов, показывают, что в представленном списке нет ценностей, которые полностью отвергались бы всеми членами группы, но также нет ценностей, которые единодушно принимались бы всеми испытуемыми.

На уровне индивидуальных приоритетов (то есть проявляющиеся в конкретных поступках) между группами есть небольшие отличия.

Высокую значимость в группе юношей имеют такие ценности, как гедонизм (ранг 1), самостоятельность (ранг 2), достижения (ранг 3).

В группе же девушек высокую значимость имеют ценности такие как, гедонизм (ранг 1), доброта (ранг 2), стимуляция (ранг 3).

Мы видим, что между группами есть отличия: юноши высоко оценивают самостоятельность, в то время как, девушки ставят эту ценность на 4 место, так же юноши высоко оценивают достижения, а девушки ставят ее лишь на 7 место. При этом для девушек более значимыми оказывается ценность доброты, а юноши ставят ее на 5 место и ценность стимуляция, которую юноши ставят на 4 место.

Группа юношей низко оценивает ценности – универсализм (ранг 7), конформность (ранг 8), власть (ранг 9), традиции (ранг 10).

Низкую значимость в группе девушек имеют такие ценности как, достижения (ранг 7), конформность (ранг 8), власть (ранг 9) и традиции (ранг 10).

Отличие между группами заключается в том, что юноши высоко оценивают ценность достижений, а для девушек же эта ценность имеет низкое значение.

Сравним значимость ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов в обеих группах. На данном этапе нас интересует будут ли совпадать ценности, сформированные на уровне убеждений, и ценности, которые оказывают реальное влияние на социальное поведение юношей и девушек.

Оказалось, что в группе юношей декларируются одни ценности, а определяют поступки – другие. На уровне нормативных идеалов юноши высоко ценят

безопасность (ранг 2), хотя в поведении ценность безопасности для других людей и себя мало проявляется (ранг 6). Стремление к новизне и глубоким переживаниям имеет низкую значимость на уровне нормативных идеалов (ранг 9), но определяет их поступки (ранг 4).

Для оценки достоверности различий мы использовали статистический критерий – коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. Расчет коэффициента показал, что корреляция между рядами отсутствует. Другими словами, значимость декларируемых ценностей на уровне нормативных идеалов у юношей существенно отличается от значимости ценностей на уровне индивидуальных приоритетов, которые и определяют их поведение.

Сравним те же показатели в группе девушек.

На диаграмме мы видим, что не все ценности, которые проявляются в поведении девушек, являются нормативными идеалами для них. Девушки высоко оценивают безопасность (ранг 2), но в поведении она проявляется не так ярко (ранг 4). Конформность имеет среднюю значимость на уровне нормативных идеалов (ранг 4), но мало проявляется на уровне индивидуальных приоритетов (ранг 8). Наибольшей значимостью, как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов обладают такие ценности, как гедонизм (ранги 1) и доброта (ранг 3 и 2 соответственно). Наименьшей же значимостью на обоих уровнях преобладают ценности власть (ранг 9) и традиции (ранг 10).

Такие ценности как доброта – доброжелательность, сфокусированная на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми, сохранение благополучия людей, с которыми индивид находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь) (ранги 3 и 2), самостоятельность – потребность в самоконтроле и самоуправлении, потребность в автономности и независимости (ранги 5 и 4), стимуляция – стремление к разнообразию новизне и глубоким переживаниям (ранги 7 и 3), универсализм – понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы (ранги 8 и 6) оказывают большее влияние на поведение девушек, чем они это декларируют.

Для оценки достоверности различий используем статистический критерий – коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. Расчет критерия показал, что между рядами существует корреляция на уровне значимости ($p < 0,05$). Другими словами, значимость декларируемых ценностей на уровне нормативных идеалов у девушек не существенно отличается от значимости ценностей на уровне индивидуальных приоритетов, которые и определяют их поведение.

Таким образом, данное исследование позволило выявить такие проблемы, характерные как для девушек, так и для юношей, как отрицание принятых обычаев, которые существуют в культуре и религии, самым важным для них является гедонизм – удовольствие, желание наслаждаться жизнью, на уровне сознания они отрицают стремление к глубоким переживаниям и новизне, но это проявляется в их поведении. Группа девушек не стремится к достижению социального статуса, престижа, общественному признанию, как на уровне индивидуальных приоритетов, так и на уровне нормативных идеалов. Также хотелось отметить, что юноши в

отличие от девушек склонны декларировать одни ценности, такие как самостоятельность, а их поведение и поступки управляются другими.

Волгунов А.В.

аспирант

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ВОЗМОЖНОСТИ «ШКОЛЫ ВОЖАТЫХ» В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В статье рассматриваются принципы организации и основные направления деятельности «Школы вожатых». Раскрывается ее значение в процессе становления психолого-педагогической компетентности педагога детского оздоровительного лагеря.

The article discusses the basic principles of the organization and activities of the "School Counselors." Reveals its importance in the making of psychological and pedagogical competence of teachers of the Camp.

Перед современной системой образования стоит задача не только вооружить педагогов новыми подходами к содержанию образования и его технологиями, но и создать условия для выработки у них творческого подхода и установок по отношению к тем или иным переменам, которые происходят в образовательном учреждении. Исходя из новой парадигмы деятельности образовательных учреждений, поставлена задача поиска путей профессионального становления и развития творчества педагога [2].

На современном этапе введение в действие Федеральных Государственных Образовательных Стандартов в школьное образование способствует актуализации проблем внеурочной деятельности и дополнительного образования, а это в свою очередь обуславливает потребность общества в специалистах педагогического профиля, способных продуктивно организовать досуговую деятельность детей и в летних оздоровительно-воспитательных учреждениях. В этой связи возникает необходимость поиска новых теоретико-методологических и конкретных практических подходов к формированию профессиональной готовности студентов к организации досуговой деятельности детей в летних оздоровительно-воспитательных учреждениях.

Анализируя проблемы и недостатки индивидуальной подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности, Д.А. Данилов и А.Г. Корнилова обращают внимание на:

- воспроизводящий, просветительский характер преподавания;
- недостаточное осуществление профессионального воспитания в системе вузовской подготовки;
- недостаточное развитие профессионально направленных личностных качеств и способностей;

- отсутствие личностного подхода к становлению будущего педагога [1].

Это актуализирует необходимость использования в изменившихся условиях набора педагогов детского оздоровительного лагеря на каникулярный период в подготовке вожатых-студентов некоего аналога так называемой «полевой практики». Таким аналогом в нашем варианте является широко известная в предыдущие годы «Школа вожатого», приобретающая особую значимость сегодня, когда практика в летнем лагере даже для студентов, осваивающих педагогическую профессию, не является обязательной по учебному плану, а значит, и не подкреплена специальной подготовкой.

Как правило, «Школы вожатых» создаются на базе ВУЗов или самих детских оздоровительных учреждений круглогодичного режима работы. Вариант «Школы вожатого», представленный в нашем исследовании, - это уникальный опыт сотрудничества вуза и детского учреждения, который воплотился в деятельности научно-исследовательской лаборатории «Педагогический менеджмент в детском оздоровительном лагере» психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского и практике работы филиала Газпром трансгаз Нижний Новгород ДОВО «Ласточка»

«Школа вожатого», разработанная и ежегодно проводимая в Арзамасском филиале ННГУ совместно с педагогами филиала Газпром трансгаз Нижний Новгород ДОВО «Ласточка», - это полноценная образовательная программа подготовки будущих вожатых, направленная на обеспечение готовности студентов к самостоятельной деятельности в качестве педагога детского оздоровительного лагеря.

Задачами школы являются:

- Способствовать освоению студентами знаний и умений, необходимых для выстраивания процессов развития, воспитания, оздоровления в условиях временного детского коллектива.
- Выявление перспективных вожатых для дальнейшего обобщения их опыта и устройства их на работу в ДОВО «Ласточка».
- Развитие, повышение профессиональной квалификации педагогов дополнительного образования.

«Школа вожатого» проводится в течение года и включает в себя три этапа:

I этап — Теоретический блок. Занятия проходят на базе психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ.

II этап — Практический блок. Занятия проходят на территории ДОВО «Ласточка», д. Костино, Вадский район, Нижегородская область.

III этап — Итоговая аттестация с последующим вступлением слушателей в ряды СПО «Молодежь FM».

Образовательная часть состоит из теоретического и практического блоков. В теоретическом блоке изучаются следующие разделы: «Основы психологии управления», «Педагогика детского отдыха», «Психология современного детства», «Основы развития временного детского коллектива», «Правовое

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

обеспечение педагогической деятельности в ДОЛ», «Имидж вожатого», «Первая медицинская помощь» и др.

Важно, что участники программы получают не только теоретические знания, но и практические навыки и умения для работы с различными социальными, возрастными, целевыми группами детей и подростков.

Практический блок представлен следующими разделами: «Игротехника», «Методика проведения вечерних огоньков», «Оформительский практикум», «Сценарное мастерство», «Культура речи», «Актёрское мастерство». Во время практической части программы, а именно в выездном лагере-семинаре, слушатели участвуют в различных мероприятиях, где раскрывают свои творческие способности, преодолевая «зажимы», получают опыт работы на сцене. Координационную и консультативную работу в данный период с участниками ведут вожатые педагогического отряда «Молодежь FM».

Особенностью нашей школы, является то, что мы объединяем слушателей в группы (отряды), которые функционируют как временный детский коллектив, что помогает потенциальным вожатым, воспитателям быстрее осознать принципы работы в данных условиях, понять переживания, поведение, логику мышления ребят, приезжающих отдохнуть в лагерь. Меняющиеся позиции «ребенок – взрослый» позволяют будущим вожатым выработать гибкость в общении с детьми, узнать механизмы педагогически верного решения в сложных ситуациях. Прохождение школы вожатого дает молодым людям не только теоретические психолого-педагогические знания, но и практические навыки работы с детьми в условиях временного детского коллектива. Студентам оказывается различная помощь (методическая, организационная, правовая, психологическая и т.д.) в организации их учебы и дальнейшей работы.

Активность, компетентность и профессиональная педагогическая склонность слушателей «Школы вожатых» оцениваются руководителями программы, преподавателями, психологами, администрацией. Результаты наблюдений позволяют при итоговой аттестации дать объективную характеристику каждому участнику и принять решение о дальнейшем сотрудничестве. В конце обучения слушатели сдают экзамен на знание теоретического материала и творческий зачет. Экзамен проводится в форме тестирования и устных ответов на билеты. Главным заданием творческого зачета является презентация отрядов Школы.

По окончании слушатели получают диплом о присвоении квалификации «Вожатый». Так происходит пополнение и качественное обновление состава действующего вожатского отряда «Молодежь FM».

Хорошая подготовка вожатых к педагогической деятельности – залог успешной реализации смен. Ведь ни для кого не секрет, что воспитание детей и подростков во многом зависит от знаний, умений и подготовленности к работе взрослых, которые организуют их жизнедеятельность в детском центре.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

После прохождения школы вожатых студенты получают опыт организации и проведения отрядных и массовых мероприятий, КТД, знания возрастных особенностей детей и подростков, правовых основ деятельности вожатого, теоретические и практические знания по работе в детском и подростковом коллективе, навыки профессионального общения, навыки решения проблемных ситуаций внутри коллектива, организаторский опыт и опыт самоорганизации, раскрытие творческого потенциала и личностный рост. Немаловажно, что у студентов - будущих педагогов обозначаются перспективы профессиональной деятельности, они в большинстве своем, ориентированы на получение работы по педагогической специальности.

Список литературы

1. Данилов Д.А., Корнилова А.Г. Индивидуальная подготовка студента к профессионально - педагогической деятельности [Текст]: Учебное пособие / Под ред. Данилова Д.А. - Издательство ЯГУ, 2001.- 12-26 с.

2. Мухоплева Т.М. Условия профессионального становления будущего педагога // Современная педагогика. – № 4 Апрель 2013 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/04/1754>

Волков Д.А.

начальник штаба отдела МВД по г. Арзамас, соискатель кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования АФ ННГУ

Байшева Н.В.

юрист отдела МВД по г. Арзамас, соискатель кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования АФ ННГУ,
г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ОВД В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты исследования, позволяющие, по мнению авторов, описать профессионально важные качества сотрудников ОВД в зависимости от специальности. Несмотря на то, что в специальной литературе по данному вопросу имеется описание профессиограмм различных специализаций, важно изучение ценностно-мотивационных характеристик личности специалиста.

The article presents the results of research that would, in the opinion of the authors describe the professional qualities of law enforcement officers, depending on the specialty. Despite the fact that in the literature on this subject there is a description of professional profiles of different specializations, it is important to study the value-motivational characteristics of the individual specialist.

Успешное выполнение служебных задач сотрудниками органов внутренних дел МВД России, совершенствование процесса профессионального становления личности специалиста напрямую связаны с формированием у офицеров высоких морально-нравственных качеств, а также психологической готовности личности к соблюдению служебной дисциплины и осуществлению профессиональных функций в условиях специфики служебной деятельности.

Организационная структура взаимоотношений в коллективах ОВД (строгой иерархии и субординации) требует жесткой регламентации взаимоотношений субъектов служебной деятельности между собой и с непосредственными участниками административного и уголовного производства, закрепленной в должностных инструкциях, уставах и иных нормативных документах МВД России. Весь спектр указанных взаимоотношений выдвигает серьезные требования к личности сотрудника органов внутренних дел, его ценностно-мотивационным, эмоционально-волевым, интеллектуальным и иным психологическим компонентам.

Существуют социально-психологические особенности деятельности сотрудника ОВД и необходимые профессионально значимые личностные свойства и качества, которые зависят от рода осуществляемой профессиональной деятельности (вида специализации) и обеспечивают эффективность служебной деятельности в специфических условиях. Остановимся на данном факторе подробно, так как его содержание оказывает большое влияние на формирование личностно-профессиональных качеств сотрудника ОВД МВД России (табл. 1).

Все указанные специфические психологические особенности предполагают использование релевантных психодиагностических процедур при изучении кандидата на учебу в образовательное учреждение системы МВД России и службу в органы внутренних дел.

В этой связи в целях изучения возможностей дифференцированного профессионально-психологического отбора кандидатов на обучение в вузы МВД России и разработки рекомендаций по использованию конкретных методов исследования профессионально важных качеств на базе Отдела МВД России по г.Арзамасу было проведено пилотажное исследование, направленное на изучение представлений сотрудников различной специализации (участковых, следователей и оперуполномоченных полиции) об образе успешного сотрудника в соответствующем виде профессиональной деятельности и особенностях направленности личности сотрудника ОВД.

Описанные профессиограммы различных специализаций считаются традиционными и встречаются во многих работах по юридической психологии (В. М. Васильев (2003), К. В. Чуфаровский (2005), М. И. Еникеев (2005), В. В. Романов (2000) и др.). Однако представленные психологические характеристики деятельности не включают подробного описания такого важного компонента личности, как ценностно-мотивационные характеристики специалиста, которые лежат в основе детерминации профессионального поведения.

В этой связи в качестве объекта исследования в работе была выбрана направленность личности специалиста органов внутренних дел МВД России, Предметом исследования являются мотивы, интересы, желания, побуждения реального Я-образа и идеальный образ сотрудника органов внутренних дел МВД России. Цель исследования – изучение направленности личности

специалиста органов внутренних дел в зависимости от специализации (оперуполномоченный, участковый уполномоченный полиции и дознаватель).

Задачи исследования: 1) дать краткий теоретический анализ проблемы психологической характеристики профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел, описать профессиограммы основных специальностей; 2) разработать инструмент исследования, направленный на достижение поставленной цели НИР; 3) собрать эмпирический материал; 4) показать различия в профессионально важных качествах у разных групп испытуемых в зависимости от вида специализации; 5) проанализировать результаты и сформулировать выводы.

Характеристика выборки. Общая численность участников исследования – 51 человек, из них 13 – оперуполномоченные полиции, 21 – участковые уполномоченные, 17 – следователи. Из общего числа выборки – 19 женщин, 32 – мужчины. Общую выборку составили сотрудники, успешно выполняющие свои должностные обязанности, со стажем работы в ОВД от 1 до 16 лет; в должности – от 1 до 12 лет. Всех участников эмпирического исследования разделили на три группы в соответствии с указанными специализациями.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели изучения направленности личности специалиста органов внутренних дел в зависимости от специализации (оперуполномоченный, участковый уполномоченный полиции и дознаватель) был разработан анкетный опросник, направленный на исследование психологических особенностей личности, профессиональной мотивации и представлений об успешном сотруднике полиции.

С нашей точки зрения, изучать личностно-профессиональные качества необходимо с точки зрения формирования направленности личности сотрудника полиции. В структуре направленности особое место следует отвести личностному смыслу и представлениям личности о мире, жизни в целом и профессиональной деятельности в частности. Глубинными структурами человеческого сознания являются смысловые структуры, Смысловая сфера человека является живой, постоянно меняющейся системой, которая определяет будущее поведение и проявления индивидуальности субъектов деятельности. Важным в этой связи представляется формирование в процессе воспитания и обучения сотрудников ОВД личностного субъективного положительного значения для них всей службы, ее конкретных видов и непосредственного процесса службы. Деятельность и служба в ОВД будет успешной только в том случае, если она значима для каждого лично, если будет личностно-привлекательной, а также будет иметь для каждого свой субъективный смысл. На изучение системы субъективных представлений о профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел в зависимости от разных видов профессиональной деятельности и было направлено исследование. В качестве дополнительного метода изучения личности успешного специалиста была выбрана психодиагностическая методика, направленная на изучение типа темперамента и проверки

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

предположения о возможных зависимостях типа специализации и типа темперамента.

Ход исследования. После разработки анкетного опросника и подготовки бланков был организован сбор эмпирического материала на базе психологической службы Отдела МВД России по г.Арзамасу, который проходил в период с 1 апреля по 15 мая 2013 г., после чего данные были подвержены подсчету по разным группам испытуемых. Результаты применения метода анкетного опроса по трем группам испытуемых (успешные оперативные сотрудники, участковые уполномоченные и следователи), направленного на изучение мотивов реального образа и идеального образа сотрудника органов внутренних дел МВД России представлены в табл. 2-5.

Таблица 1

Основные качества личности сотрудников, формируемые в процессе обучения и воспитательной работы

Особенности социальной системы ОВД	Основные качества личности сотрудника ОВД
Служебная деятельность	Личная и гражданская ответственность, дисциплинированность, умение принимать верные решения, наличие волевых психических состояний (целеустремленность, самообладание, выдержка, решительность), развитое аналитическое мышление, высокий уровень интеллектуального развития и познавательной активности, чувство долга, правосознание, общественно одобряемые жизненные ценности, организаторские способности
Единоначалие и субординация	Осознание необходимости добросовестного выполнения приказов и распоряжений командиров и начальников, получения морального одобрения своих поступков и действий со стороны командиров, следования нравственному примеру старших товарищей, руководителей подразделений ответственность и дисциплинированность
Коллективизм	Недопущение поступков и действий, которые будут осуждены коллективным мнением, уставами и законами; коммуникативная компетентность, высокий уровень социализации; получение морального одобрения своих поступков и действий со стороны товарищей по подразделению, самоутверждение среди сослуживцев своими делами, потребность в «здоровом» соперничестве, стремлении быть лучше
Гуманизм	Осознание себя как человека, выполняющего особую социально значимую деятельность;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

	гуманность, толерантность, уважение к людям, чувство сострадания
Эмоциональная напряженность и эмоциональные перегрузки	Чувство самосохранения в разумном сочетании с тягой к риску, сохранение жизни и здоровья товарищей и командиров, непримиримость в борьбе с преступностью, нервно-психологическая выносливость, физическое здоровье, владение навыками личной безопасности
Воинские ритуалы	Следование традициям подразделения, возвращение к вере и национальное возрождение; восстановление традиций русского офицерского корпуса и др.

Таблица 2

Основные профессиональные мотивы деятельности сотрудников ОВД, %

Мнение респондентов	Оперативный сотрудник	Участковый уполномоченный	Дознаватель
Возможность приносить пользу обществу	68	23	42
Борьба с преступностью	54	46	34
Социальная гарантированность и стабильность	39	66	55
Чувство долга и ответственности	21	49	16
Удовлетворение от результатов своего труда	24	18	42
Возможность совершенствовать свои знания, умения и навыки	13	49	46
Возможность испытывать новые переживания, чувство риска	9	21	17
Семейная традиция	8	18	13

Примечание. Выделены участниками опроса наибольшие показатели характеристик личности сотрудника ОВД.

Таблица 3

Основные личностные мотивы деятельности сотрудников ОВД, %

Мнение респондентов	Оперативный сотрудник	Участковый уполномоченный	Дознаватель
Возможность самореализации	47	42	58
Продвижение по карьерной лестнице	45	32	34
Наличие стабильного места работы	47	14	42
Получение материального вознаграждения	14	37	6
Являться законопослушным гражданином, вести социально одобряемый образ жизни	15	23	6
Удовлетворение потребности в общении	14	13	33

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

(нравится общаться с людьми, развивать навыки общения и др.)			
Удовлетворение от хорошо выполненной работы	32	15	13
Быть нужным людям	23	19	29
Добиться признания и уважения	15	10	18
Возможность быть примером для других	8	14	18
Возможность избежать неприятностей в части соблюдения законов, знание закона	8	0	6

Таблица 4

Ценностные ориентации личности сотрудника ОВД, ранг значимости (от 1 до 10)

Мнение респондентов	Оперативный сотрудник	Участковый уполномоченный	Дознаватель
Семья	1	1	1
Здоровье	2	4	3
Любовь	3	7	2
Дети	4	3	4
Друзья	5	3	4
Интересная и социально значимая работа	6	5	5
Служебный коллектив	5	9	8
Материальная обеспеченность	7	2	6
Карьера	8	1	7
Развлечение и отдых	8	9	9

Таблица 5

Тип темперамента личности сотрудников ОВД разных видов специализации, %

Тип темперамента	Оперативный сотрудник	Участковый уполномоченный	Дознаватель
Холерик	32	28	28
Сангвиник	26	27	26
Флегматик	21	22	23
Меланхолик	22	22	21

Таким образом, по результатам исследования направленности личности специалиста органов внутренних дел в зависимости от специализации (оперуполномоченный, участковый уполномоченный полиции и дознаватель) можно сделать следующие выводы:

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

1. Ведущими мотивами деятельности оперативного работника является борьба с преступностью, стремление приносить пользу обществу, возможность самореализации, карьерный рост и стабильная работа.

2. Ведущими мотивами деятельности участковых уполномоченных является борьба с преступностью, социальная гарантированность и стабильность, чувство ответственности и долга, возможность самосовершенствоваться, самореализация,

3. Ведущими мотивами деятельности следователей является социальная гарантированность и стабильность работы, возможность самосовершенствоваться, самореализация.

4. Система ценностей и интересов по трем группам, участвующим в опросе, существенных различий не имеет: на первом месте у оперативных сотрудников, участковых и следователей находятся семейные отношения. На втором месте у оперативных работников обозначено здоровье, у участковых - материальная обеспеченность, у следователей - любовь (вероятно, здесь сказался гендерный признак, так как группа следователей в основном состоит из женщин, а участковых и оперативников - из мужчин). Третье место принадлежит в группе участковых - друзьям, в группе оперативных сотрудников - любви, в группе следователей - здоровью.

5. Как и ожидалось, зависимости между типом темперамента и видом специализации не выявлено (среди участковых, следователей и оперативников обнаружено примерно равное распределение между всеми четырьмя типами высшей нервной деятельности (холериком, сангвиником, флегматиком и меланхоликом).

По результатам применения метода анкетного опроса по трем группам испытуемых (оперуполномоченных, участковых уполномоченных и следователей), направленного на изучение представлений об идеальном (успешном) сотруднике органов внутренних дел МВД России можно представить обобщенный образ специалиста ОВД, успешно выполняющего служебные обязанности.

Особенности интеллектуального развития и психических форм отражения и самоконтроля:

- объективно и быстро воспринимает информацию;
- в работе сосредоточен, не отвлекается, усидчив;
- внимателен к мелочам, умеет быстро переключать внимание;
- умеет точно воспроизводить все детали событий, развиты все виды памяти;
- развито логическое мышление;
- мышление гибкое, быстрое, четкое;
- умеет обобщать информацию;
- развито воображение;
- умеет восстановить события по ситуации;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

– речь уверенная, отчетливая, логически подознавательная, громкая, выразительная, грамотная, сопровождается жестами, мимикой.

Особенностей эмоциональной сферы:

– преобладание чувства ответственности, долга, удовлетворенности результатами своей работы, сочувствия;

– эмоциональная устойчивость;

– хорошее, позитивное настроение, уравновешенность.

Черты характера, проявляющиеся:

– в процессе выполнения работы: ответственность, целеустремленность, добросовестность, честность, справедливость, работоспособность, усидчивость и др.;

– в отношении к другим людям: уважительное, справедливое, объективное, понимающее, отзывчивое, сдержанное, спокойное и др.;

– в отношении к себе: самокритичность, адекватность, требовательность, любовь к себе, уважение, терпение, чувство самообладания;

– в отношении к миру и обществу: уважение, доброта, активная жизненная позиция, чувство нужности обществу, чувство патриотизма, терпение, обладание соответствующими морально-нравственными качествами и др.

Направленность личности:

– потребности и мотивы: чувство нужности обществу в борьбе с преступностью; быть примером для других; получить признания в работе; самореализация, чувство долга, ответственность и др.;

– цели и мечты : карьера, самосовершенствование, реализация своих способностей, борьба с преступностью, получение признания, быть во всем справедливым, быть уважаемым и др.;

– ценности и убеждения: иметь семью, бороться с преступностью* любить и защищать Родину, быть морально-нравственным, любить и быть любимым и др.;

– интересы и увлечения: спорт, отдых с семьей, с коллективом, активный отдых, общение, чтение различной литературы.

Исключительная сложность деятельности ОВД диктует высокие требования к профессиональной подготовленности и выучке каждого сотрудника МВД России. Эта деятельность оказывает обратное влияние на сотрудников полиции как субъектов деятельности, развивая их знания, навыки, умения и способности, формируя определенные характерологические качества. Полученные результаты наметили некоторые тенденции в углубленном изучении представлений сотрудников ОВД о профессиональной деятельности. Однако анализ проведенного изучения не позволяет делать надежных выводов об образе сотрудника ОВД, Поэтому обозначенное проблемное поле должно стать объектом последующих эмпирических исследований.

Горячев Н.В.

директор МБОУ Центр образования Приокского района
г.Нижний Новгород, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГРУППЫ РИСКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время неуклонно растет число старшеклассников, которых можно отнести к группе риска. На базе Центра образования Приокского района г. Нижнего Новгорода проведена работа со старшеклассниками, попавшими в трудную жизненную ситуацию. В результате получено улучшение ряда показателей социализации детей группы риска.

Now a growing number of high school students, which can be attributed to the risk group. On the basis of the Center of education district of Nizhny Novgorod held working with high school students, caught in a difficult life situation. This resulted in improvements in a number of indicators of socialization of children at risk.

В постоянно меняющихся современных условиях педагогу общеобразовательной школы важно не только дать знания и научить детей ими пользоваться, но и найти новые формы работы, способствующие сохранению и укреплению их социального, нравственного, психического и физического здоровья.

В настоящее время отмечается тенденция к ухудшению социального статуса семей, из которых дети приходят на обучение в школу. Неуклонно растет число старшеклассников, которых можно отнести к группе риска. Причин, из-за которых происходит увеличение численности таких детей достаточно много.

Само понятие «дети группы риска» имеет различные трактовки и нуждается в уточнении. Слово риск означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежеланного, что может произойти или не произойти (Л.Я. Олиференко, 2004; с. 15).

Выделяются следующие категории таких детей: дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики; дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств; дети из неблагополучных семей, асоциальных семей; дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке; дети с проявлением социальной и психолого-педагогической дезадаптацией (Л.Я. Олиференко, 2004; с. 35).

Чаще всего, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать. С такими детьми трудно взаимодействовать на уроке. Они постоянно само утверждают, спорят, ведут борьбу с педагогом, бунтуют, настаивают на своей правоте, но при этом не осознают своей

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

ответственности ни за слова, ни за поступки и действия (А.Л. Лихтарников, 2004; с. 108).

Дети группы риска требуют к себе большего внимания. Они очень сильно переживают по поводу своих неудач. Появляются различные страхи перед трудностями, прежде всего в общении со сверстниками, боязнь того, что тебя не поймут. Сами дети своими силами не могут разрешить эти проблемы. Они не могут их осознать, не видят выхода из трудной жизненной ситуации, в которой оказались. Непонимание со стороны родителей и учителей действует отталкивающе на них. Зачастую, взрослые не могут найти правильный подход к таким детям. Все эти проблемы препятствуют адаптации ребенка к нормальной жизни в обществе.

Анализ ситуации помогает определить факторы, затрудняющие процесс профессионального самоопределения школьников. Однако, обозначение трудностей не решает саму проблему дальнейшего выбора профессии, а лишь позволяет увидеть масштаб проблемы, которую нужно решать родителям, государству, учителям, психологам, социальным педагогам совместно с ребенком.

В г. Нижнем Новгороде в июне 2010 года путем реорганизации (слияния) МОУ вечерней (сменной) общеобразовательной школы № 18 и МОУ «Межшкольный учебный комбинат» (постановление главы администрации г. Н. Новгорода от 31.12.2009г. № 71179) был создан МБОУ Центр образования Приокского района. Цель его деятельности - создание психолого-педагогических условий для успешного освоения обучающимися программы основного общего и среднего (полного) общего образования, включая программу образовательной области «Технология» (обучение основам профессий по 7 профилям).

Основными задачами учреждения являются: осуществление учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и их реальных учебных возможностей; оказание психолого-педагогической помощи подросткам, испытывающим трудности в обучении; содействие подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации, в социально-психологической адаптации; создание благоприятных условий для осознанного профессионального выбора учащихся путем осуществления профессиональных проб в различных сферах труда и повышения психологической грамотности в вопросах профессионального самоопределения.

Контингент обучающихся - школьники 5-11 классов, в том числе обучающиеся 8-11 классов вечерней (сменной) школы; обучающиеся 8-11 классов школ Приокского района, осваивающие программу по предмету «Технология»; обучающиеся 5-7 классов Центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей при ГУВД Нижегородской области.

В состав Центра образования входит структурное подразделение - психологическая служба, включающая руководителя и 3 педагогов-психологов. Служба осуществляет психологическое сопровождение обучающихся в

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

соответствии с образовательными задачами учреждения. На базе Центра функционирует Музей истории района. Как культурно-просветительский центр, музей играет важную воспитательную роль в личностном и профессиональном становлении учащихся, способствует развитию патриотического сознания детей.

Специфика образовательной деятельности МБОУ Центра образования Приокского района заключается в том, что на обучение поступают дети, имеющие статус «трудного» ребенка. Анализ сопроводительной документации отражает наличие факторов, негативно влияющих на развитие ребенка: неполная семья, семья с низким материальным достатком, конфликтная семья, опекуновство, слабое здоровье, учебные трудности. Как правило, такие дети отличаются конфликтным поведением, низким уровнем учебной мотивации, расторможенностью, склонностью к асоциальному поведению.

Наиболее актуальная проблема в работе с детьми данной категории - проблема социализации. Процесс усвоения определенных знаний, норм, верований, ценностей и социальных умений, соответствующих требованиям общества, у таких детей затруднен, самоутверждение подростков проявляется в социально неприемлемых формах. Ребенок «выпадает» из образовательного пространства школы, «теряется» в общей массе детей, которые относительно успешно адаптируются и социализируются в школе.

Необходимо отметить, что на обучение в Центр образования дети поступают как из школ Приокского района, так и из других районов, городов и регионов, происходит ежегодное обновление контингента обучающихся на 85-90%. В первую очередь, это относится к обучающимся 9 классов.

В связи с этим, динамику изменений в личности ребенка, его поведении, отношении к обучению, адаптивных качествах и других социально-психологических характеристиках мы отслеживали в течение текущего учебного года (на начало и конец года). Методы тестирования, опроса, проективные методики использовали при наличии позитивного настроения детей, так как такая категория школьников к любым видам исследований относится с большой осторожностью. В качестве основного метода использовался метод наблюдения.

В первую очередь, мы исследовали адаптивные качества детей, ценностные установки, самоотношение (трудности при самоутверждении в обществе по анкете «Подросток «группы риска» в социуме», уровень социализированности по М.И. Рожкову, индекс толерантности Г.У.Солдатовой, О.А.Кравцовой, ценностные ориентации по Рокичу, стиль общения учителей с воспитанниками по Ю.А. Конаржевскому, самооценку по А.Рубинштейну и др.). Исследование познавательной сферы, как правило, дает низкие результаты, что согласуется с низкой успеваемостью детей данной категории.

В 2012-2013 учебном году проведен опрос обучающихся 8-11 классов по методике «Социализированность личности». В динамике на конец года в результате проводимой профориентационной работы произошло улучшение таких показателей, как социальная активность на 18%, социальная

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

адаптированность на 34%, автономность в принятии решения на 33%, нравственная воспитанность на 35%. Положительная динамика является благоприятным фактором успешной адаптации школьников в социуме. Благодаря своевременной психолого-педагогической помощи, количество обучающихся с низкими показателями исследуемых качеств к концу года уменьшилось.

Опыт работы показывает, что за год пребывания ребенка в Центре образования успеваемость «трудного» ребенка остается практически на том же уровне в силу сильной педагогической запущенности. Акцент в работе с детьми делается на коррекцию деструктивного поведения и развитие самосознания.

Неблагополучие детей, судя по обобщенным ответам, связано со следующими причинами:

- трудности в обучении, в освоении учебного материала;
- как следствие, отсутствие интереса к учебе, лень;
- негативные взаимоотношения с окружающими, сверстниками, учителями (наибольший процент);
- негативные взаимоотношения с родителями (безразличие, неприятие).

В целом, по нашим данным, в результате проведенной работы выявлено уменьшение детей группы риска. Этому способствует установление более благоприятного климата в классе, повышение учебной мотивации.

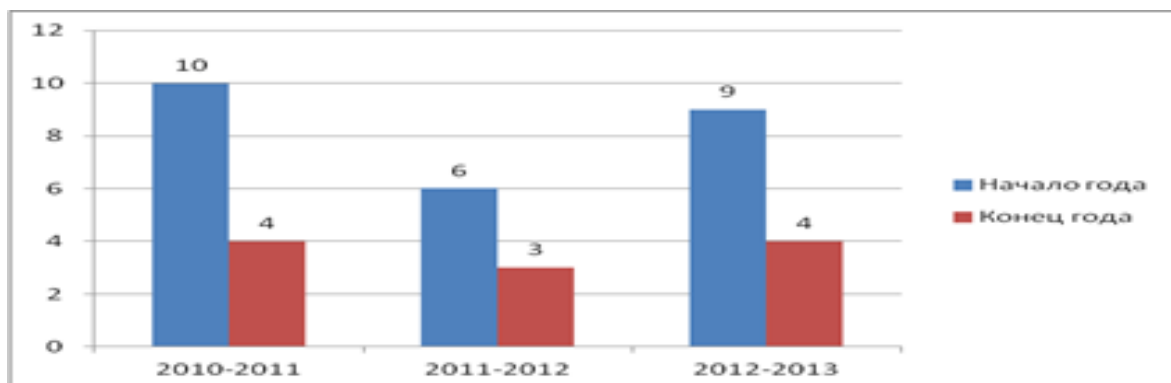


Рис.1. Количество детей группы риска на начало и конец года

Таким образом, проведение активной психолого-педагогической работы с детьми группы риска позволяет улучшить их социальную адаптацию и привести к осознанному выбору будущей профессии.

Список литературы

1. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска [Текст]: Учебное пособие / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
2. Лихтарников, А.Л. Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением [Текст]: Учебное пособие / А.Л. Лихтарников, Е.Н. Чеснокова. - СПб: Доверие-PRI, 2004 – 273с.

Джанерьян С.Т.

д.п.н., профессор, зав. кафедрой психологии личности

Солдатова И.А.

директор Координационно-аналитического центра

Южный федеральный университет,

г. Ростов-на-Дону, РФ

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ ГОТОВНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ- ВЫПУСКНИКОВ

В статье излагаются результаты эмпирического изучения (в 2011 и в 2012г.г.) динамики содержания мотивационного компонента психологической готовности студентов-выпускников ЮФУ к предпринимательской деятельности. Раскрыто содержание представлений студентов о препятствующих и поддерживающих предпринимательскую деятельность факторов. В связи с полом студентов рассматривается содержание мотивов их будущей предпринимательской деятельности.

The article is devoted to results of empirical research (2011-2012) of content SFU graduate student's motivational component dynamics of psychological readiness to business activity. The content of student's representations about factors interfering and supporting business activity is discovered. The content of student's motives their future business activity is considered in connection with sex of students.

Государственная образовательная политика нацеливает студентов-выпускников на самоинициированное вхождение в современный рынок труда, на создание новых сфер профессиональной деятельности, что и побуждает молодых людей к предпринимательской деятельности. Вместе с тем, психологическая готовность студентов-выпускников к данной деятельности остается проблематичной не только для преподавателей ВУЗов, но и для самих выпускников, что и обуславливает актуальность соответствующих исследований. Под психологической готовностью молодых людей к предстоящей предпринимательской деятельности здесь понимаются особенности психического облика личности, которые могут обеспечить продуктивность соответствующей деятельности, т.е. выступают в качестве предикторов предпринимательской деятельности (С.Т. Джанерьян, И.А. Солдатова, 2012). В этом контексте нами рассматривалось содержание каждого из компонентов психического облика личности – мотивационного, характерологического, компетентностного. Мотивационный компонент, являясь ведущим в общей структуре психологической готовности, отражает содержание мотивов предпринимательской деятельности и эмоций в ее адрес, представления о ее престижности, содержании поддерживающих или препятствующих ей факторах.

В исследовании, проведенном в два этапа (октябрь-декабрь 2011г. и 2012г.) и нацеленном на установление динамики содержания мотивационного компонента психологической готовности студенческой молодежи к предпринимательской деятельности, приняли участие 100 (в 2011г.) и 100 (в

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

2012 г.) студентов-выпускников ЮФУ (г. Ростов-на-Дону и Ростовская область).

Методы исследования: анкетирование для оценки психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности; тестирование (список мотивов-ценностей А. Маслоу; шкала дифференциальных эмоций К. Изарда); методы статистики (дескриптивная статистика, процедура квантирования, биномиальное распределение; критерии непараметрической статистики Фридмана, Вилкоксона, Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена).

Между этапами исследования Центр карьеры ЮФУ осуществлял комплекс мероприятий, ориентирующих студентов-выпускников на повышение психологической готовности к предпринимательской деятельности: организация стажировок в предпринимательских структурах, проведение более 200 коуч-сессий, тренингов, мастер-классов для методической поддержки составления бизнес-планов, презентаций бизнес-проектов, создания имиджа предпринимателя.

Результаты исследования свидетельствуют о неизменно высоких оценках престижности предпринимательской деятельности, отмеченной как на первом, так и на втором этапах исследования (97% и 91% респондентов, соответственно); о повышении доли позитивных оценок занятия бизнесом для молодежи: на первом этапе такие оценки давали 54% респондентов, на втором этапе – 88%.

Несколько изменились представления молодежи о видах желаемого для них предпринимательства: на первом этапе лидировали медицина, торговля, сфера обслуживания, реклама, ресторанный бизнес, ландшафтный дизайн, туризм, инновации, охранная деятельность и искусство, на втором этапе исследования к этим видам присоединились также маркетинг, недвижимость, машиностроение, транспорт, гостиничный бизнес, строительство.

Наиболее предпочитаемыми у юношей в 2012 году оказались виды деятельности, связанные с торговлей и строительством, а у девушек – с сервисом и торговлей. К сожалению, актуальные для экономики страны виды деятельности, связанных с производством, АПК, не рассматриваются студентами как перспективные.

Результаты проведенного в 2011 г. исследования готовности студентов к предпринимательской деятельности свидетельствовали о наличии такого ведущего мотива создания бизнеса, как возможность высокого заработка. На второй по значимости позиции отмечались мотивы карьерного роста, свободы самореализации, независимости. Доминирование мотивов высокого заработка отражает общую для российской выборки молодежи тенденцию - стремление к высокому материальному благополучию и не является специфичным для прогноза успешности предпринимательской деятельности. Это подтверждается также выявленной нами закономерностью: несмотря на единодушие респондентов в высокой оценке престижности собственного бизнеса, только половина из них (54%) позитивно расценивала для себя занятие бизнесом, в то

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

время как в ближайшем пятилетнем временном интервале только 20% респондентов надеялись стать предпринимателем.

Результаты проведенного в 2012 г. исследования готовности студентов к предпринимательской деятельности свидетельствовали о следующем. Стремление заниматься предпринимательской деятельностью обусловлено у девушек ведущими мотивами самореализации и удовлетворения физиологических потребностей, в то время как у юношей – мотивами самореализации, безопасности, удовлетворения физиологических потребностей. Как девушки, так и юноши, в первую очередь, желают обеспечить полноценное удовлетворение потребностей в физиологическом комфорте, воплотить свою индивидуальность, раскрыть свои потенциальные возможности в будущей предпринимательской деятельности, однако юноши, в отличие от девушек, также мотивированы желаниями обеспечить себе стабильную, упорядоченную жизнь с гарантированным достатком.

Наряду с доминированием у респондентов мотивов удовлетворения базовых физиологических потребностей (обеспечить физиологически комфортную жизнь) доминировало также стремление молодых людей раскрыть свою индивидуальность (мотив самореализации), что вообще характерно для успешных представителей малого бизнеса (Н.В. Попова, 2011). Очевидно, что совместная, одновременная реализация двух указанных мотивов, занимающих полярные позиции в иерархии мотивов-ценностей (А. Маслоу, 1999), мягко говоря, проблематична.

Вместе с тем, содержательно сходные у юношей и девушек мотивы предпринимательства имеют различное эмоциональное сопровождение. Выраженный у респондентов мотив самореализации подкрепляется выраженной радостью, но у девушек это проявляется на фоне снижения у них эмоций горя, отвращения, презрения, а у юношей – горя, гнева, отвращения, презрения, страха, стыда и вины.

Особо выделим связанные с мотивом самореализации три комплекса эмоциональных переживаний, трактуемые как специфические эмоциональные черты человека: 1) гнев-отвращение-презрение; 2) страх-горе-гнев-стыд-вина-интерес; 3) интерес-радость. Первый комплекс обозначает враждебность, второй – тревожность; третий – некий налет романтичности (К. Изард, 1980).

Из результатов исследования следует, что желание самореализоваться в предпринимательской деятельности, с одной стороны, присуще менее враждебным и тревожным юношам, с другой стороны, может привести к снижению враждебности и тревожности у них. В отношении девушек можно говорить о тенденции к некоторой романтизации их стремления реализовать свою индивидуальность в предпринимательской деятельности.

Содержательно сходный у респондентов выраженный мотив удовлетворения физиологических потребностей у девушек подкрепляется их выраженным интересом, в то время как у юношей – более низкими значениями страха и вины. Иными словами, мотивированная желанием достичь физиологического комфорта предпринимательская деятельность

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

дополнительно побуждается у девушек интересом как желанием исследовать деятельность, расширить опыт, а мотивированная желанием достичь физиологического комфорта предпринимательская деятельность у юношей дополнительно побуждается повышением чувства защищенности и безопасности, повышением самооценки как следствия низкой вины.

Очевидны различные смыслы предпринимательской деятельности у юношей и у девушек. Предпринимательская деятельность для девушек означает некий романтический, расширяющий опыт, исследовательский проект; в то время как для юношей – это средство снижения враждебности, тревожности, повышения чувства защищенности, безопасности и самооценки. Показателен тот факт, что девушки, высоко оценивающие вероятность стать предпринимателем, дополнительно характеризуются стремлением преодолеть чувство одиночества, в то время как высоко оценивающие вероятность стать предпринимателем юноши – стремлением достичь признания и уважения в обществе на фоне романтических переживаний, сниженной враждебности и тревожности.

Ведущими факторами, препятствующими предпринимательству, выступали, по мнению респондентов в 2011г., отсутствие стартового капитала, недостаточность соответствующего образования, наличие в обществе бюрократических преград и высокие налоги.

В список ведущих мешающих предпринимательству факторов молодые люди в 2012 г. включили административные барьеры, высокие налоги, отсутствие стартового капитала, монопольную конкуренцию, влияние экономического кризиса. Отметим более высокие оценки девушек, по сравнению с оценками юношей, таких негативных для предпринимательства факторов, как влияние экономического кризиса и отношение населения к предпринимательству.

На наш взгляд, эти данные отражают две тенденции: большую глобализацию девушками внешних причин возможных неудач в предстоящей деятельности и их карьерную контекстуальность, т.е. более выраженную опору на мнения социального окружения. Поэтому воспитание, формирование, развитие независимости, самостоятельности у молодых людей остается одной из важнейших задач преподавательского состава и психологической службы вузов.

В 2011г. в качестве внешних факторов, поддерживающих предпринимательство, большинство респондентов называли прямую финансовую государственную поддержку, а около половины респондентов – образовательную поддержку. Для организации бизнеса, по мнению студентов, необходима помощь извне, в качестве которой выступает прямая финансовая государственная дотация, а также получение образования, которое также можно рассматривать как внешне организованный фактор.

В 2012 г. предпочитаемая респондентами иерархия форм поддержки их бизнеса со стороны государства выглядела иначе: образовательная поддержка, прямая финансовая поддержка, информационно-консалтинговая поддержка,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

предоставление места в бизнес-инкубаторе, получение в лизинг оборудования, участие в торгах на выполнение госзаказов.

Таким образом, на каждом из этапов исследования отмечается некий баланс между доминированием мотива высокого заработка у респондентов и одновременным доминированием у них стремления получить внешнюю прямую государственную финансовую поддержку. Этот результат может быть следствием, во-первых, тотального доминирования у молодых людей мотивов материального благополучия; во-вторых, неудовлетворенной у молодых людей потребности в безопасности; в-третьих, противоречия между стремлением быть материально независимыми и самостоятельными и стремлением опираться на помощь извне в виде материальной дотации. Отметим также, что заявленный респондентами мотив самореализации также вступает в некое противоречие со стремлением студентов получить внешнюю финансовую поддержку.

Вывод. На каждом из этапов исследования в содержании мотивации к предпринимательской деятельности у студентов-выпускников отмечаются тенденции к экстринсивной мотивации, установке на финансовую государственную помощь извне и на необходимость стартового капитала в организации предпринимательства. Наиболее чувствительными к результатам специально организованного сопровождения психологической готовности студентов-выпускников оказались содержание их представлений о престижности предпринимательской деятельности, об иерархии препятствующих и поддерживающих ее факторов, а также оценки готовности к ее организации после обучения в вузе.

Список литературы

1. Джанерьян С.Т., Солдатова И.А. Психологическая готовность студентов-выпускников ЮФУ к предпринимательской деятельности [Текст] /С.Т. Джанерьян, И.А. Солдатова // Наука и образование; хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. - 2012. - №2 (21).- С. 12-17.
2. Изард К. Эмоции человека [Текст]. /К. Изард. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 440с.
3. Маслоу А.Г. «Мотивация и личность. [Текст]. /А. Маслоу. СПб.: ЕВРАЗИЯ, 1999. - 478с.
4. Попова Н.В. «Личностные факторы предпринимательской деятельности с разными организационно-экономическими результатами [Текст]: Автореф. дис....канд. психол. наук.» /Н.В. Попова. - Краснодар, Изд-во КбГУ. - 2011.

Ильина О.

магистрант 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В данной статье отражена необходимость качественной подготовки социальных работников к работе с семьями, рассмотрены компетенции, которые необходимо развивать на этапе обучения в вузе для данного направления профессиональной деятельности.

This article reflects the need for quality training of social workers to work with families considered competencies that should be developed at a grade in high school for the direction of professional activity.

Глобальные преобразования в России в конце XX века привели к серьезному обострению социально-экономических проблем, к усилению социальной дифференциации, изоляции, исключению или ограничению доступа социально незащищенных групп населения к полноценному участию в реальной общественной жизни. В качестве тревожных симптомов осложненной социальной ситуации жизни, в первую очередь в детском населении нашего общества, выступают растущие масштабы асоциального поведения среди подростков, серьезное увеличение численности детей, проживающих в семьях, находящихся в трудных жизненных ситуациях.

В последние годы неуклонно растет число семей, оказавшихся в трудной психологической и социально-экономической ситуации, они испытывают острую потребность в поддержке государства в лице специальных служб, реабилитационных центров и в подготовке таких специалистов, которые будут способны эффективно реализовать государственную поддержку и социальную защиту данной категории населения. Российская образовательная система находится в процессе реформирования, идет поиск новых форм и методов работы с будущими специалистами социальной сферы.

Специалист по социальной работе – работник, профессионально занимающийся деятельностью, направленной на содействие гражданам в реализации своих социальных прав через информирование, диагностику, консультирование, прямую натуральную и финансовую помощь, педагогическую и психологическую поддержку, посредничество между государством и гражданином страны; координирует деятельность узких специалистов при решении проблем клиента.

В работе с семьями разного типа наиболее полно раскрываются профессиональные качества социального работника как разносторонне развитого специалиста. Реальная помощь семье может быть оказана эффективно и реализована в полной мере только при сочетании социальных,

интеллектуальных и психологических составляющих личности будущего специалиста. Социальный работник должен уметь психологически грамотно вести прием, беседу, переговоры, тактично оказывать помощь и ориентировать клиента на самопомощь, а также осуществлять первичную психологическую поддержку клиента. Для этого ему необходимы знания психологических особенностей социальной работы с различными категориями семей и психологических возможностей по устранению возникающих у них проблем, умение оценить уровень благополучия конкретной семьи, ее психологический портрет. Социальный работник должен не только помогать семье в преодолении трудностей, привлекая средства благотворителей или наблюдая за справедливым распределением государственной и гуманитарной помощи, но и учить членов семьи самопомощи и взаимопомощи.

По мнению Е. И. Холостовой, специалист по социальной работе с семьей в своей профессиональной деятельности обычно выполняет задачи такие, как диагностическая, прогностическая, правозащитная, организационная, предупредительно-профилактическая, социально-медицинская, социально-педагогическая, психологическая, социально-бытовая, коммуникативная (Холостова Е.И., 2002). Реализация подобных видов деятельности будущего специалиста предполагает качественную подготовку на уровне освоения профессии, то есть на этапе обучения в образовательном учреждении. В период освоения профессией студенту необходимо освоить теоретический материал по психологии, педагогики, юриспруденции, медицине и отработать применение имеющихся знаний в условиях, приближенных к реальной практической деятельности, что можно осуществить на практикоориентированных лабораторных занятиях, на практике в учреждениях образования и социальной защиты, на тренинговых занятиях.

Удовлетворение всех требований, предъявляемых к специалисту по социальной работе, невозможно без определенного уровня компетентности. Н. А. Гришанова выделяет следующие компоненты компетентности, которые необходимы социальному работнику: толерантность, коммуникативность, уверенность в себе, адаптивность, тактичность, самообладание, организаторские способности, целеустремленность, ответственность, организованность, демократичность, объективность, оперативность и др. (Гришанова Н.А., 2005).

По мнению ряда исследователей, профессиональная компетентность представляет собой совокупность знаний, позволяющих квалифицированно судить о вопросах сферы профессиональной деятельности. Иными словами, компетентность в первую очередь связана с имеющимися профессиональными знаниями, с профессиональной эрудицией.

В.К. Шаповалов отмечает, что профессиональную компетентность определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

Т.С. Базарова профессиональную компетентность разделяет на три составляющие: методическую (стремление к самосовершенствованию, профессиональное самосознание, широкий кругозор, творчество и высокий образовательный уровень), организационную (наличие организаторских способностей, целенаправленности, уверенности в себе, оперативности, внимательности, тактичности и толерантности) и социальную (адаптивность, коммуникативность, эмпатию, гуманность и жизненный опыт социального работника) (Базарова Т.С., 2008).

Компетентность – это не только знания и опыт, но и умение распорядиться ими при выполнении своих функций, что является обязательным условием оптимизации профессиональной деятельности. Каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности.

Некоторые исследователи и специалисты по социальной работе с семьей предлагают выделить коммуникативную, личностную и индивидуальную компетентности и наполнить их дополнительным содержанием. Коммуникативная компетентность включает в себя отнесение себя к профессиональной общности; овладение нормами профессионального общения, этическими нормами профессии; направленность профессиональных результатов на благо семьи как клиента и ее отдельных членов; социальная ответственность за свои профессиональные действия; готовность к изменениям в межличностных отношениях, умение воздействовать на эти процессы; умение вызвать в социуме интерес к результатам своей профессии и направить его на решение нужд семьи. Личностная компетентность определяется наличием позитивной Я-концепции, самооценности; переключаемостью, универсальностью; творческой установкой, сознательным профессиональным творчеством в работе с семьей; приспособлением себя к профессии и профессии к себе; преобладанием положительного эмоционального настроения; удовлетворенностью трудовым процессом. К индивидуальной компетентности относятся целостное профессиональное самосознание, знание профессиограммы своей профессии; принятие себя как профессионала; интернальность как видение в себе самом причин успеха; сильное целеполагание, помехоустойчивость; опора на прошлый опыт в работе с семьей; обращенность результатов своего профессионального развития на благо других людей, своих клиентов.

Таким образом, для специалиста социальной службы главные задачи в работе с семьями – выявление источников и причин социальной дезадаптации семьи, диагностика микроклимата, выработка первичной программы реабилитации семьи в целом, что возможно только при наличии у специалиста личностных, индивидуальных и коммуникативных компетенций.

Список литературы

1. Базарова Т.С. Формирование личности социального работника как субъекта профессиональной деятельности [Текст]/ - Т.С. Базарова; Федер.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

агентство по образованию; Бурят, гос. ун-т. Улан-Удэ: Изд-во Бурят, госуниверситета, 2008. - 146 с.

2. Гришанова Н.А. Профессиональная подготовка социальных работников: новые подходы и тенденции / Н.А. Гришанова // Социальные технологии, исследования. 2005 [Текст] - № 2.- С.25-29.

3. Холостова Е.И. Социальная реабилитация: Учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева [Текст] -М.: Изд.-торг.корпорация «Дашков и К», 2002. - 340 с.

Казаручик Г.Н.

к.п.н., доцент кафедры педагогики детства

Брестский государственный университет им.А.С. Пушкина

г. Брест, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из приоритетных направлений современной педагогической науки является экологическое образование. Целью экологического образования выступает развитие экологической культуры личности. Экологическая культура личности рассматривается в качестве системообразующего фактора, способствующего формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности. Развитие экологической культуры не может осуществляться путем различных периодических акций и компаний, а требует четкой научно-методической основы и соответствующей организационной системы. На основании изучения и анализа литературы автором установлены направления экологической подготовки студентов, выступающей основой развития экологической культуры личности. В статье раскрываются компоненты экологической культуры будущих специалистов, определяются принципы экологической подготовки студентов. Результаты теоретических изысканий позволили автору определить этапы развития экологической культуры студентов, инвариантные методы и средства осуществления подготовки будущих специалистов. Материалы статьи могут быть использованы при подготовке специалистов разных профилей.

One of the main directions of modern pedagogical science is ecological education. The aim of ecological education is the development of personal ecological culture. Personal ecological culture is viewed as a system-forming factor which helps to form true intelligence and civility. The development of ecological culture can't be realized with the help of various recurrent actions and campaigns, but it requires an accurate scientific methodological basis and appropriate organizational system. After studying and analyzing the sources the author determined the trends of students' ecological grounding, which is the base of development of personality's ecological culture. The article reveals the components of future specialists' ecological training and its principles. The results of theoretical research made it possible for the author to define the stages of development of ecological culture invariant methods and means of realization of future experts' training. The article can be used in the training of the specialists of different types.

Развитие экологической культуры – неотъемлемый компонент экологической подготовки студентов. Экологическая культура – явление, детерминированное многими внутренними и внешними факторами. Поэтому

встречается много трудностей при определении ее сущности и показателей. Особенно трудно вскрыть ее субъектную сторону, найти ее информативные показатели. В нашем исследовании мы выделили следующие компоненты экологической культуры будущих специалистов.

Мотивационный компонент экологической культуры представлен системой его побудительных сил, потребностей, притязаний, намерений и жизненных предпочтений. Основой мотивационного компонента является профессиональная направленность, личная установка на приобретение и реализацию своих знаний, умений и навыков, что также выражается в склонности, интересе к профессии, желании добиться успеха. Экологическая культура тесно связана с мотивацией, которая не только определяет актуальность осуществляемой деятельности, но и перспективу ее развития в желаемом направлении или перенос на другие области. Культура формируется более успешно, если у студента развита положительная мотивация усвоения экологических знаний и умений.

Ценностно-мировоззренческий компонент экологической культуры специалистов образован совокупностью социальных, психолого-педагогических, экологических ценностей, созданных человечеством и включенных в педагогический процесс на современном этапе развития образования. Ценностная мировоззренческая установка на справедливое устройство мира, на равные возможности для каждого человека, является мотивационно-ценностной сущностью рассматриваемого нами компонента экологической культуры. Данный компонент позволяет осознать будущему специалисту личностный смысл знаний, как ценностей, обеспечивающих студентам возможность осмысления природы как высшей самоценности в жизни человека и ее гуманное назначение в сохранении здоровья каждого члена общества. Такое осмысление возможно при условии, если в процессе профессиональной подготовки они овладеют следующими мировоззренческими идеями:

– осознание природы как ценности, обеспечивающей изменение сознания человека, перемещая акценты его деятельности с потребления природных ресурсов на гуманное взаимодействие с природой, используя всевозможные средства сохранения природных богатств и себя в них;

– воздействие общества на природу предполагает сознательную, целенаправленную и ценностно-ориентированную деятельность людей; основанную на глубоком и всестороннем знании законов развития биосферы, умении их использовать в условиях современной экологической ситуации;

– перед субъектом выдвигается задача коренного преобразования биосферы из среды потребления в ценностно-смысловую среду жизни человека, круг интересов которого складывается вокруг ценностей человека: жизнь, здоровье, сообщество, природоохранная деятельность и др.;

– сама экологическая деятельность, как и любая другая деятельность человека, представляет собой сферу саморегуляции личности, саморазвития,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

раскрытия ее творческих способностей, направленных на усиление ценностного потенциала экологической деятельности личности.

Рассматриваемый компонент определяется содержанием ценностей экологической деятельности, ведущими идеями которой являются идеи коэволюции, экологический императив и ценностных смыслов жизни человека с природой. Ядро экологической готовности специалиста к осуществлению своих профессиональных функций составляет система теоретических знаний и ценностей на достаточно высоком уровне обобщенности, обеспечивающих научно обоснованное их применение и широкий перенос в соответствующие профессиональные ситуации.

Содержательно-деятельностный компонент включает философские, психологические знания, а также умения и навыки в организации природоохранной деятельности. Рассматриваемый компонент предполагает развитие в субъектном сознании специалиста целостной ценностной диалектической картины мира как пространства и времени сосуществования природы и человека, ценности которого позволяют ее сохранять, приумножать и рассматривать социоприродную среду как важное условие социально-экологического развития личности.

Содержательно-деятельностный компонент экологической культуры формируется благодаря усвоению содержания, представляющего собой национально-региональный компонент социально-экологического образования будущих специалистов, раскрывающего ценностно-смысловое значение системы «человек-природа» и влияющий на развитие готовности студентов к решению экологических проблем в своей профессиональной области деятельности.

Эмоционально-волевой компонент экологической культуры предполагает наличие эмоциональной отзывчивости личности к природе, опыт эмоционально-волевого отношения к природе, волевое напряжение в решении социально-экологических проблем на личностном уровне, достижении оптимизации отношений человека и природы.

Рефлексивный компонент экологической культуры включает в себя ряд способностей студентов: к самооценке и самоконтролю различных видов опыта (природосберегающего, социокультурного и диагностического); трансформации системы экологических и социальных знаний в определенной социоприродной среде; ориентировки в качестве и уровне социально-экологического развития специалистов разных сфер деятельности и оперативного реагирования и внесения изменений в этот процесс.

Анализ исследований А.В. Миронова, В.А. Ясвина позволил нам определить принципы, на основе которых осуществляется процесс экологической подготовки студентов:

1. *Принцип целостности* системы подготовки специалиста в вузе, предполагающий объединение целей, задач, средств, методов, форм обучения в единую систему.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

2. *Принцип отбора и адекватности получаемой информации* студентами по получаемым специальностям и специализациям.

3. *Принцип межпредметной связи и интегративности* дисциплин в образовательном процессе.

4. *Принцип индивидуализации*, учета личностных качеств, потребностно-мотивационной сферы, способностей каждого студента.

5. *Принцип субъектного развития и саморазвития*, выражающийся в превращении полученных субъектом установок на приобретение интериоризованных знаний в индивидуальную цель, способствующую саморазвитию в процессе достижения этой цели (компетентности). Студент предстает как субъект самосозидания, выстраивания изнутри.

6. *Принцип персонализации педагогического взаимодействия*, предполагающий сотрудничество в процессе социально-экологического развития студента.

7. *Принцип рефлексивного управления процессом общего и профессионального развития*, выражающийся в том, что системный подход к анализу социально-экологической компетентности позволяет осознавать диалектичность и многоаспектность этого процесса.

8. *Принцип включения в инновационную деятельность*, тесно связанный с принципом единства субъектного и личностно-потребностного подхода, с инструментальной обогащенностью педагогического процесса с овладением инновационными технологиями, их научно-методическим анализом.

9. *Принцип стимулирования процессов целеполагания, успешности и совершенствования*, выражающихся в мысленном и фактическом диагностировании, коррекции результатов, средств их достижения, оптимистического настроения, на ликвидацию несоответствия между существующей жизненной проблемой и целью, верой в успех посредством действенного построения «иерархии целей».

10. *Принцип субъективации природных объектов*, состоящий в стимулировании у личности субъективной установки по отношению к объектам природы, открытия личностью природных объектов в качестве субъектов взаимодействия.

11. *Принцип формирования мыслеобразов*, заключающийся в формировании системы экологических представлений личности как на основе научной информации, так и на основе произведений искусства, анализа лингвистических материалов, философских теорий и т. п.

12. *Принцип опоры на методы контекстного и проблемно-диалогового общения*, гарантирующий введение в действие механизма единства гуманистической и социальной парадигм образования (А.В. Миронов, 1986; В.А. Ясвин, 2000).

В процессе формирования экологической культуры будущих специалистов мы выделяем 5 этапов:

I этап – *ориентировочно-ознакомительный*. Этап предполагает введение в общеобразовательные дисциплины экологических составляющих;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

ознакомление с целями, задачами, содержанием будущей профессиональной деятельности, ее месте и роли в решении экологических проблем.

II этап – *потребностно-мотивационный*. Этап преимущественного формирования ценностных установок по отношению к природе и человеку. Общая задача этапа состоит в развитии эколого-гуманистических ценностных ориентаций студента. Более частными задачами являются:

- углубление эмоционально-положительного отношения к природе;
- приобретение студентами собственного опыта ценностного восприятия и понимания природы;
- актуализация личностных функций будущих специалистов, становление их как субъектов профессиональной деятельности;
- развитие потребности в самореализации на фоне ценностного отношения к природе, другим людям и самому себе.

III этап – *практико-ориентированный*. Задача данного этапа: приобретение студентами знаний о взаимосвязи и взаимодополнительности тенденций экологизации и гуманизации в образовании и цивилизационном развитии; выработка понятия о лично-ориентированном стиле профессиональной деятельности на основе формирования профессиональных ценностных ориентации и знаний о механизмах развития личности.

IV этап – *самоорганизации* – предполагает осмысление имеющихся знаний и опыта; использование в практической деятельности полученных знаний, умений, навыков, направлен на создание собственных моделей профессиональной деятельности с включением в нее экологической составляющей; профессиональное становление и самореализацию.

V этап – *рефлексивный* – этап оценки субъектом продуктивности своего развития в результате профессиональной деятельности, в решении экологических проблем; установления причин зафиксированного состояния развития; оценки личностной ценности, значимости решаемых проблем, осуществляемой экологической деятельности. Данный выделен как отдельный условно, так как он пронизывает все выше названные этапы.

Выстраивая экспериментальную модель формирования экологической культуры специалистов, мы не ставили задачу разработки новых форм и методов в обучении студентов, но исследовали возможности их сочетания с целью повышения эффективности педагогического процесса.

Проведенное исследование позволило определить основные тенденции в формировании экологической культуры будущих специалистов:

- 1) гуманистическая направленность педагогического процесса, подчеркивающая значимость формирования экологической компетентности, зависимость ее от степени обращенности к каждой конкретной личности;
- 2) технологизация педагогического процесса, отвечающая требованиям диагностичности, социальной контекстности, моделирования профессиональных ситуаций;
- 3) творческая самореализация, отражающая зависимость формирования компетентности от степени развития профессиональной свободы и

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

ответственности личности за свои действия, раскрытия ее потенциала в социально-экологической деятельности.

Список литературы

1. Миронов, А.В. Содержание экологического образования будущего учителя / А.В. Миронов. – Казань : Из-во КазГУ, 1986. – 216 с.
2. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.

Калинина Т.В.

к.п.н., доцент кафедры психологии развития

Фролова Е.

студентка 5 курса специальности: «Педагогика и психология»

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ АРЗАМАССКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ

В статье представлены материалы, раскрывающие проблему подготовки студентов, будущих педагогов-психологов к работе с несовершеннолетними преступниками. Авторы акцентируют внимание на необходимости формирования готовности будущих педагогов-психологов к взаимодействию с воспитанниками воспитательной колонии, подчеркивают высокую значимость волонтерской активности студентов в работе с колонистами.

The article presents materials on the problem of training students for future educational psychologists to work with juvenile prisoners. The authors pay attention to the necessity of forming readiness of future psychologists to interact with inmates of juvenile correctional facility. They also emphasize the high importance of volunteer activity of the students working with the prisoners.

Стремительное развитие социума рождает потребность общества в высококвалифицированных специалистах, компетентных не только в своей профессиональной области, но и способных легко адаптироваться в меняющихся социально-политических и экономических условиях развития страны.

Согласно Концепции модернизации российского образования «в современном мире значение образования, как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества, увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала», исходя из этого, современному выпускнику психолого-педагогических специальностей нужно уметь применять в рамках осуществления самостоятельной профессиональной деятельности, современных гуманистически-ориентированных, научно-обоснованных, эффективных технологий, что возможно только при

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

масштабном и комплексном внедрении достижений психолого-педагогической науки в процесс подготовки будущих специалистов.

В современной психолого-педагогической науке существует ряд исследований, раскрывающих различные аспекты профессиональной подготовки специалистов в высшей школе; гуманизация образования (А. Маслоу, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, И.С. Якиманская, М.Н. Берулава и др.), гуманитаризация образования (К. Роджерс, Б.Г. Ананьев, Е.Н. Шиянов, Л.В. Тарасов, З.Е. Гельман и др.), психологическая готовность личности к деятельности (А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская и др.), проблемы профессионально-педагогического образования (Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы, освещающей современное состояние подготовки выпускников педагогических вузов позволил выявить следующие противоречие между все возрастающими требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам в условиях рыночной экономики и реальными, приобретенными в ходе обучения в вузе профессиональными знаниями, умениями и навыкам, а так же необходимостью модернизации подготовки современных специалистов в образовательно-воспитательной системе вуза.

Современный выпускник психолого-педагогических факультетов, это высококлассный специалист, владеющий всеми необходимым профессионально значимыми качествами личности и компетенциями, а так же специалист, располагающий целым комплексом коррекционно-развивающих технологий, используемых в работе с различными категориями несовершеннолетних, в том числе отбывающих наказание подростков.

В период экономической и политической нестабильности России, а также происходящих социальных потрясений в обществе и государстве все большую остроту приобретают проблема преступности несовершеннолетних, которая характеризуется стабильным и неуклонным ростом уже на протяжении нескольких десятилетий. По данным статистики МВД РФ в 2010 году было выявлено более 1 миллиона 200 тысяч лиц, совершивших различные преступления. Из них 12,4% (148800) - несовершеннолетние. Рост преступлений, совершенных несовершеннолетними, составил 6% по сравнению с 2009 годом. Основную массу (80%) составляют преступления имущественной направленности: кражи, грабежи, разбои и угоны. Еще 6% - это преступления против жизни и здоровья, а 4% составляют преступления, связанные с незаконным оборотом наркотиков. При этом, в состоянии алкогольного опьянения совершили преступления около 25 тысяч подростков или каждый шестой, а в состоянии наркотического опьянения 371 несовершеннолетний, что составляет 0,2% от общего числа преступлений. Из данного количества несовершеннолетних правонарушителей по судебной статистике в 2011 году было осуждено более 93000 подростков.

По мнению юристов, педагогов, психологов организация практической деятельности по предупреждению асоциального поведения и правонарушений

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

несовершеннолетних предполагает, прежде всего, изучение причин и истоков преступности как социального явления, а также исследование природы отклоняющегося противоправного поведения, в этом процессе большая роль отводится исправительным учреждениям страны.

В настоящее время современной психолого-криминологической наукой наряду с констатацией ведущей роли социальных факторов, влияющих на формирование преступного поведения несовершеннолетних, в изучении механизма преступности большое внимание стало уделяться изучению личностных особенностей подростков-правонарушителей.

По данным психологов системы ГУФСИН состав осужденных несовершеннолетних неоднороден по возрасту, полу, физическому и психическому развитию. Но все они имеют широкий спектр функционально-психологических и личностных деформаций: негативно направленные мировоззренческие установки, интересы, низкий уровень социальной нормативности, неадекватный "образ - Я" и т.д.

Исследование психологии поведения несовершеннолетних осужденных расширяет границы осмысления уголовно-правовых и криминологических особенностей поведения несовершеннолетних правонарушителей, а также создает благоприятные предпосылки для организации практической деятельности по предупреждению асоциального поведения, правонарушений несовершеннолетних. Кроме того, данные исследования позволяют более эффективно управлять микросоциальной средой осужденных несовершеннолетних в целом, позволяет составить более четкое представление об источниках негативного влияния на их личность в условиях отбывания наказания.

Проблема противоправного поведения в психологии далеко не новая. Одной из первых научных попыток объяснить природу преступного поведения Ч. Ломброзо, разработавшему "антропологическую" теорию преступности, сторонниками которой так же были Х. Шелдон, Э. Кречмер, А. Хутон, А. Дриль. Особое место среди разнообразных теорий и концепций преступности занимают исследования психоаналитической ориентации, основоположником которых является З. Фрейд и его последователи (А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни, У. Шутц и другие).

В отечественной науке вопросом противоправного поведения подростков занимались многие педагоги, психологи, психоневрологи и юристы стремящиеся найти путь к совершенствованию и самосовершенствованию личности, раскрытые в работах В. М. Бехтерева, П. Б. Ганушкина, С. С. Корсакова, А. Ф. Лазурского, П. Ф. Лесгафта, К. Д. Ушинского, а так же М. И. Гернета, энциклопедически изучившего нравы и традиции тюремной жизни и многих других российских ученых.

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе сложилось необходимость подготовки студентов педагогов-психологов к коррекционной работе с несовершеннолетними преступниками.

Работа с воспитанниками ВК должна начинаться с правильной организации воспитательной деятельности, которую следует рассматривать в качестве составной части профилактики. Там, где между чистым воспитанием и профилактикой антиобщественного поведения обнаруживается разрыв, где воспитательная работа не подкрепляется профилактикой, в то время как реальное поведение личности диктует необходимость такого подкрепления, воспитательные усиления не могут достичь своей цели и часто дают обратный эффект. Принципы воспитания должны пронизывать все формы и методы коррекционной работы с несовершеннолетними. Это позволяет правильно построить программу исправления несовершеннолетних, дает возможность выбрать современные, научно обоснованные средства и методы воспитательного воздействия, направленные на формирование здорового образа жизни [1].

Многолетнее сотрудничество психолого-педагогического факультета с администрацией Арзамасской воспитательной колонией позволяет нам расширять компетентностное освоение специальности педагога-психолога, расширяя его как личностный, так и профессиональный потенциал, путем осуществления работы по углубленному изучению специфических личностных особенностей малолетних преступников. Групповые и массовые формы воспитательной работы предполагают проведение воспитательной работы с различными по величине группами несовершеннолетних и направлены на обучение подростков общению и взаимопомощи, укрепление правопорядка и дисциплины в ВК. Индивидуальная воспитательная работа ведется с учетом особенностей личности каждого осужденного с ориентацией на его успешную интеграцию в современное общество, адаптацию к жизни на свободе.

Знания, полученные в ходе наблюдения, психолого-педагогической диагностики, взаимодействия посредством совместных воспитательных мероприятий, часто являются основой научно-исследовательской работы студентов факультета, не только в качестве курсовых, но и выпускных квалификационных работ выпускников психолого-педагогического факультета.

Наш опыт показывает, что специальная подготовка будущих педагогов-психологов в качестве волонтеров позволила внести изменения в те образцы ценностно-смысловой, морально-нравственной, эмоционально-поведенческой, полоролевой и социально-ролевой идентификации, развитие которых у воспитанников ВК ограничены.

Несмотря на то, что не всегда удается избежать всех трудностей в подготовке специалистов, именно тесная связь теоретических знаний и их практического использования в процессе взаимодействия студентов с воспитанниками ВК, позволяет проявить им инициативность, раскрыть собственный творческий потенциал, проявить самостоятельность, профессионализм, развить способность к сотрудничеству, общению, эффективному построению человеческих отношений а самое главное, освоить общекультурные, профессиональные, общие профессиональные компетенции и навыки практической работы с воспитанниками ВК, что в целом

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

способствует обеспечению высокого качества в подготовке специалистов высшего профессионального образования.

Список литературы:

1. Лейкина, Н.С., Грабовская, Н.П. Личность преступника и уголовная ответственность / Н.С. Лейкина, Н.П. Грабовская // Уголовное право. -2000. - №4.- С.45.

Калюжный Е.А. к.б.н., доцент

Михайлова С.В.

Маслова В.Ю.

Ивановская Д., Маслова М., студентки 2 курса

Садредтинова И., Федосеева Я., студентки 3 курса

Калеева М., Касаткина О., студентки 3 курса

Чекмарева А., студентка 1 курса

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УСТАНОВОК НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

В статье представлены психолого-педагогические аспекты воспитания у студентов культуры здоровья, обоснованы факторы поведения, формирующие здоровый образ жизни.

The paper presents the psycho-pedagogical aspects of education in students a culture of health, behavior justified factors that shape a healthy lifestyle.

По утверждению специалистов ВОЗ, здоровье в наибольшей степени зависит от образа жизни, значит можно считать, что генеральной линией формирования и укрепления здоровья является здоровый образ жизни (ЗОЖ). Согласно современным представлениям, здоровый образ жизни — это типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, укрепляющие и совершенствующие адаптационные (приспособительные) и резервные возможности организма, что обеспечивает успешное выполнение социальных и профессиональных функций [1].

В основе любого образа жизни лежат принципы, т.е. правила поведения, которым следует индивид. Различают биологические и социальные принципы, на основе которых формируется здоровый образ жизни. Биологические принципы: образ жизни должен быть возрастным, обеспеченным энергетически, укрепляющим, ритмичным, умеренным. Социальные принципы: образ жизни должен быть эстетичным, нравственным, волевым, самоограничительным. В основу данной классификации положен принцип единства индивидуального и общего, единства организма и среды — биологической и социальной. В связи с этим ЗОЖ - это не что иное, как рациональная организация жизнедеятельности человека на базе ключевых

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

биологических и социальных жизненно важных форм поведения — поведенческих факторов, среди которых наиболее важны:

- культивация положительных эмоций, способствующих психическому благополучию — основе всех аспектов жизнедеятельности и здоровья;
- оптимальная двигательная активность — ведущий врожденный механизм биопрогресса и здоровья;
- рациональное питание — базисный фактор биопрогресса и здоровья;
- ритмический образ жизни, соответствующий биоритмам, — основной принцип жизнедеятельности организма;
- эффективная организация трудовой деятельности — основная форма самореализации, формирования и отражения человеческой сущности;
- отказ от пагубных пристрастий (алкоголизм, наркомания, табакокурение ит.п.) - решающий фактор сохранения здоровья.

Анализ структуры заболеваемости студентов Арзамасского филиала ННГУ убедительно показывает, что острой необходимостью является воспитание у молодых людей культуры здоровья. Реализация здоровьесберегающих форм поведения чрезвычайно сложна. Одной из главных причин этого следует признать отсутствие мотивации положительного отношения к своему здоровью и ЗОЖ. В иерархии потребностей, лежащих в основе поведения студента, здоровье находится далеко не на первом месте. Это связано с низкой индивидуальной и общей культурой российского общества, что обуславливает отсутствие установки на приоритет ценности здоровья в иерархии человеческих потребностей. Следовательно, формирование здоровья — это прежде всего проблема каждого студента. Его следует начинать с воспитания мотивации здоровья и ЗОЖ, т.к. эта мотивация является системообразующим фактором поведения. Иначе говоря, будет мотивация - будет и соответствующее поведение [2].

Мониторинг физического развития студентов позволил определить средние величин показателей их морфофункционального развития (табл.1,2)

Таблица 1.

Показатели физического развития юношей – студентов АФ ННГУ
($M \pm m$)

Показатель ФР	возраст					
	16 л	17 л	18 л	19 л	20 л	21 г
ДТ	173,9±0,56	175,5±0,27	176,3±0,38	177,1±0,45	178,1±0,62	178,3±1,17
МТ	64,0±0,84	66,8±0,41	68,4±0,57	70,4±0,67	71,0±0,93	71,6±1,76
ОГК	90,2±0,82	90,8±0,40	91,4±0,55	93,1±0,65	93,9±0,90	94,5±1,78
ЖЕЛ	3,84±0,06	3,88±0,03	3,93±0,04	4,09±0,05	4,17±0,06	4,25±0,13
ДПК	40,0±0,79	40,5±0,39	41,6±0,54	43,0±0,64	44,5±0,88	47,3±1,66
ДЛК	36,3±0,78	37,2±0,38	37,9±0,53	39,8±0,62	42,3±0,86	43,9±1,63
ЧСС	81,3±1,12	81,0±0,55	80,2±0,76	79,8±0,90	79,6±1,24	79,3±2,34
САД	113,5±1,16	115,0±0,57	117,8±0,79	119,0±0,93	120,2±1,29	121,2±2,43
ДАД	75,2±0,85	75,2±0,42	75,5±0,58	75,8±0,68	76,4±0,95	76,5±1,79

Таблица 2.

Показатели физического развития девушек – студенток АФ ННГУ
($M \pm m$)

Показатель ФР	возраст					
	16 л	17 л	18 л	19 л	20 л	21 г
ДТ	164,3,9±0,42	165,3±0,16	166,1±0,38	166,7±0,23	166,9±0,35	167,1±0,95
МТ	55,8±0,62	56,4±0,23	57,1±0,32	57,7±0,35	58,0±0,53	58,1±1,43
ОГК	83,3±0,61	83,6±0,23	83,8±0,31	84,7±0,34	85,4±0,51	86,1±1,38
ЖЕЛ	2,69±0,04	2,74±0,02	2,75±0,02	2,83±0,03	2,91±0,04	2,98±0,11
ДПК	22,2±0,59	22,4±0,22	22,7±0,30	23,6±0,33	24,0±0,50	25,4±1,35
ДЛК	19,9±0,58	20,3±0,22	20,6±0,29	21,7±0,32	22,3±0,49	23,7±1,32
ЧСС	79,8±0,83	79,4±0,31	79,2±0,42	78,3±0,46	78,1±0,70	77,6±1,89
САД	109,7±0,86	109,5±0,32	110,5±0,44	110,9±0,48	111,0±0,73	113,0±1,97
ДАД	72,5±0,64	72,7±0,24	72,8±0,32	73,4±0,35	73,8±0,54	73,9±1,45

Показатели функционального состояния косвенно отражают работоспособность и пригодность индивидуума к выполнению социальных функций. Функциональное состояние подвержено воздействию характера, режима учебы и отдыха, состояния питания и условий проживания, утомления и переутомления. Профессиональная деятельность будущего педагога требует от него целого ряда психофизических качеств, которые основываются на хорошем физическом развитии. При этом здоровье выступает не только как ведущий фактор, который определяет гармоническое развитие студента, но и успешность освоения профессии, плодотворность его будущей профессиональной деятельности. Ежегодный педагогический мониторинг показателей здоровья студентов стал еще более актуален в настоящее время, т.к. количество здоровых студентов, бывших школьников, все больше сокращается.

Мониторинг состояния здоровья, направленный на наблюдение, самоанализ, самооценку и прогноз состояния физического здоровья и физического развития студентов Арзамасского филиала ННГУ, проводимый сотрудниками лаборатории «Мониторинг физического здоровья учащихся всех ступеней образования», позволяет своевременно выявить проблемы в здоровье и отклонения в развитии, а также разрабатывать коррекционные программы, направленные на укрепление здоровья молодежи.

Список литературы

1. Здоровье и физическая культура студента: учеб.пособие / В.А.Бароненко, Л.А.Рапопорт. – М.: Альфа-М:ИНФРА-М, 2012. – 336 с.
2. Калужный Е.А., Кузмичев Ю.Г., Михайлова С.В., Маслова В.Ю. Результаты мониторинга физического здоровья студентов на основе активной самооценки // Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб., 2012. - №4. – С.133-137.

Калюжный Е.А., к.б.н., доцент

Михайлова С.В.

Маслова В.Ю.

Красноярова П., студентка 1 курса

Осинкина О., студентка 2 курса

Федосеева Я., студентки 3 курса

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ АРЗАМАССКОГО ФИЛИАЛА ННГУ им.Н.И.Лобачевского

В статье раскрыты социальные аспекты, формирующие психосоциальный статус современных студентов вуза. Исследование проведено преподавателями совместно со студентами в рамках кафедральной научно-исследовательской темы.

In the article the social aspects that form the psychosocial status of contemporary students of the university. The study was conducted in cooperation with students of teachers in the cathedral of research topics.

Приоритетной задачей учебно-воспитательного процесса традиционно является сохранение и укрепление здоровья студентов. Научно-исследовательской темой кафедры МП и БЖД является тема «Здоровьесберегающие технологии учебно-воспитательного процесса», которая реализуется преподавателями кафедры МП и БЖД с активным вовлечением в научно-исследовательскую деятельность студентов вуза.

Многолетними научными исследованиями показано, что возникновение и развитие патологических процессов в организме является результатом сложных конвергенций биологических (физиологически и генетически обусловленных), социальных факторов и факторов окружающей среды. По данным официальной статистики самый значительный рост (в 1,5 раза) заболеваемости за последние 10 лет отмечается в возрастной группе 15-17 лет [1,4].

Возникновению заболевания, как логического продолжения срыва адаптации, предшествует растянутый во времени период напряжения функциональных систем организма. В первую очередь это сердечно-сосудистая и вегетативная нервная системы (ВНС). По рекомендации Р.М.Баевского результаты качественной оценки напряжения ВНС полученные путем проведения стандартных функциональных проб могут служить маркерами присутствия пограничного состояния организма на момент обследования [3].

Анализ процентного соотношения студентов из неполных семей показал, что почти каждый пятый студент из неполной семьи, а их распределение на разных факультетах далеко не однородно: на историческом - 12%, на филологическом - 21%, на физико-математическом - 16%, на естественно-географическом и педагогическом по 13%, и на психолого-педагогическом -

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

24%. Несомненно данная градация вызывает и научный интерес и определенную человеческую озабоченность.

Исследование основного морфологического параметра функциональной зрелости индекса Кетле-2 (ИК-2), показал статистически значимую внутригрупповую разницу. У ребят из неполных семей - $ИК-2 = 19,1 \pm 1,44 \text{ кг/м}^2$; из семей полных - $ИК-2 = 24,1 \pm 0,22 \text{ кг/м}^2$. Интерпретация свидетельствует о некоторой тенденции к избыточному весу студентов из полных семей.

Функциональная реактивность, косвенно характеризующая потенциальные резервы организма, показала практически нормальное распределение фактора у наблюдаемой группы. На уровне тенденции студенты из полных семей на пять процентов больше показали неудовлетворительный и посредственный результаты (табл.1).

Таблица 1.

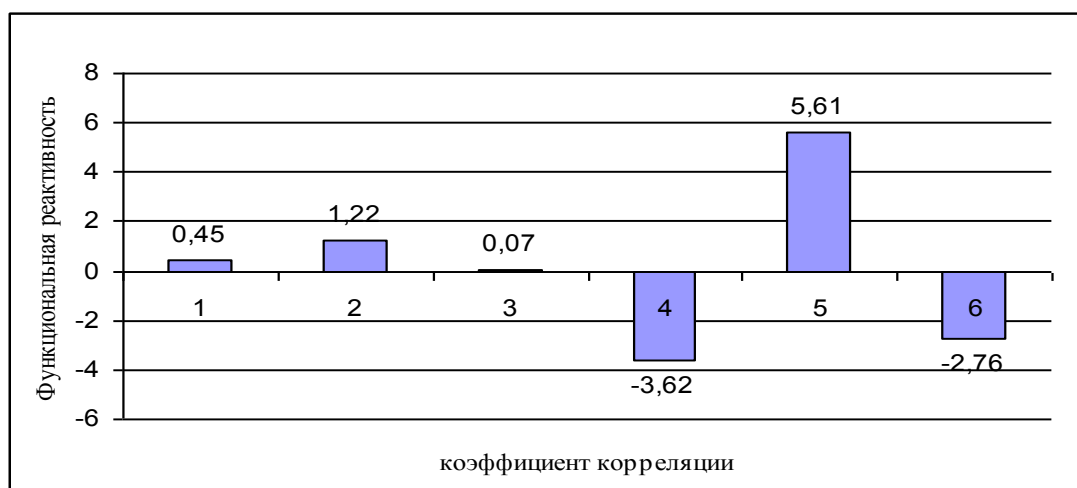
Семья	Функциональная реактивность %				M± m
	плохо	удовл.	хорошо	отлично	
Полная	18	36	34	14	48,6± 0,64
Не полная	21	38	35	11	56,9± 0,81

Проведя исследование влияния на функциональную реактивность студента основных эндогенных и экзогенных факторов, посредством уравнения множественной регрессии, получили статистически значимую модель [2]:

$$ФР = + 0,45x\Phi + 1,22xK + 0,07xИК - 3,26xС + 5,61xУ - 2,76x\PhiГ$$

при: $СС = 6/1412$; $F = 4,96$; $p < 0,05$ (критическое значение критерия Фишера при $СС = 6/1412$, = 3,67), где: ФР - функциональная реактивность; Φ - факультет; К - курс; ИК- Кетле-2; С - семья; У - успеваемость; ΦГ- физкультурная группа (рис.1).

Рисунок 1.



Интерпретация полученной модели изменчивости показателя функциональной реактивности сердечно-сосудистой и вегетативной нервной систем под действием изучаемых факторов показывает, что основными по силе действия являются факторы успеваемости (У) и семьи (С). В нашем случае отличники показывают более высокую напряженность ССС и ВНС в отличие от хорошистов и троечников. Так же, показана более высокая степень

положительной корреляции напряженности у студентов из неполных семей. Реактивность функциональных систем тем выше и лабильнее, чем дальше они уходят от первой группы здоровья или от основной физкультурной группы и чем они старше. Базовые факторы индивидуального физического развития оказывают тенденциозное положительное воздействие на исследуемую переменную, при избыточном весе, нагрузка на сердце возрастает. Факторно подтверждена особенность распределения студентов из неполных семей по факультетам (Ф), положительные корреляции косвенно показывают приоритет ослабления функциональных систем организма у студентов психолого-педагогического факультета.

Таким образом, влияние социальных факторов на функциональную реактивность, косвенно характеризующую потенциальные резервы организма, показывает практически нормальное распределение факторов у наблюдаемой группы. Студенты из неполных семей показали неудовлетворительный и посредственный результаты, в отличие от студентов из полных семей.

Проведенные исследования раскрывают объективную картину морфофункциональной адаптации современных студентов в конкретном учебном заведении. Полученные данные могут быть учтены как при перспективном так и тактическом планировании учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. Калюжный Е.А., Михайлова С.В., Маслова В.Ю. Организация научно-исследовательской работы студентов // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С.99-104.
2. Калюжный Е.А., Кузмичев Ю.Г., Михайлова С.В., Маслова В.Ю. Результаты мониторинга физического здоровья студентов на основе активной самооценки // Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб., 2012. - №4. – С.133-137.
3. Мишкова, Т.А.. Морфофункциональные особенности и адаптационные возможности современной студенческой молодежи в связи с оценкой физического развития: дис. ... канд. биол. наук : 03.03.02 / Мишкова Татьяна Анатольевна, 2010. – 162 с.
4. Физическое развитие детей и подростков Российской Федерации: Сб.мат-лов (выпуск VI) / Под ред. акад. РАН и РАМН А.А.Баранова, член-корр. РАМН В.Р.Кучмы. – М.: Издательство «ПедиатрЪ», 2013. – 192 с.

Киперь Н.Н.

старший преподаватель кафедры специальная психопедагогика
Кишиневский государственный педагогический университет им.И. Крянгэ
г. Кишинев, Молдова

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Данная статья описывает, что учащиеся выпускных классов при выборе профессии ориентируются на внутренние мотивы, возникающие из потребностей самого человека и направленные на общественную и личную значимость. Учащиеся, неопределившиеся с выбором профессии, меньше ориентируются на творческий подход в работе и больше на материальное стимулирование и престижность профессии.

This article describes what students in their final year of career choices are guided by the inner motives that arise from the needs of the individual and aimed at the social and personal significance. Students who are undecided with the choice of profession, less oriented to creativity in work and more on incentives and prestige of the profession.

В настоящее время, в связи с переходом к рыночной экономике и изменившимися требованиями к системе профессионального образования, становится актуальной проблема изучения условий самоопределения личности как саморазвивающегося субъекта, умеющего направлять свою активность не столько на познание профессий и требований к ней, сколько на развитие самого себя. (Чудновский В.Э, с. 46). Проблема выбора профессии всегда являлась одной из важнейших. Именно поэтому с изменением экономической, политической и социально-культурной ситуации в стране необходимо новое понимание ее содержания. Специфика психологических проблем профессионального выбора определяется нестабильной ситуацией в Республике Молдова, необходимостью освоения нового социально-экономического опыта. Новые профессии, появившиеся в связи с переходом к рыночной экономике, начали закрепляться в профессиональной культуре нашего общества. Происходит болезненный процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, которые также претерпевают изменения в современных условиях. Таким образом, профессия уже выступает как средство для достижения этого образа жизни, а не как существенная часть самого образа жизни. Цель статьи: – изучить учебно-профессиональные установки учащихся 11-х предвыпускных классов на этапе выбора профессии. Гипотеза – в юношеском возрасте в формировании профессионального самоопределения особую роль играет развитие учебно-профессиональных установок как компонента психологической готовности старшего школьника к решению специфически возрастных задач.

Объект исследования - психологическая готовность старшеклассника к профессиональному самоопределению. Предмет исследования - влияние учебно-профессиональных установок на формирование профессионального самоопределения.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Методиками исследования выступили: «Вопросник профессиональных установок подростков», вариант методики И.М.Кондакова (Рогов Е.И., с. 32). «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в старших классах школы», основанная на опроснике Ч.Д.Спилбергера. Настоящий вариант модифицирован А.М.Прихожан. «Мотивы выбора профессии» (Рогов Е.И., с. 39).

В исследовании участвовали учащиеся 11-х классов теоретического лицея им. Березовского А., города Кишинева. В эксперименте принимали участие 63 учащихся 11-х предвыпускных классов (16-17 лет), 37 девушек и 26 юношей.

Преобладание внутренних мотивов наиболее эффективно с точки зрения удовлетворённости трудом и его производительности. Полученные результаты (Рис. 1) по «Опроснику профессиональных установок» показали, что наиболее высокие баллы были получены по трём шкалам.

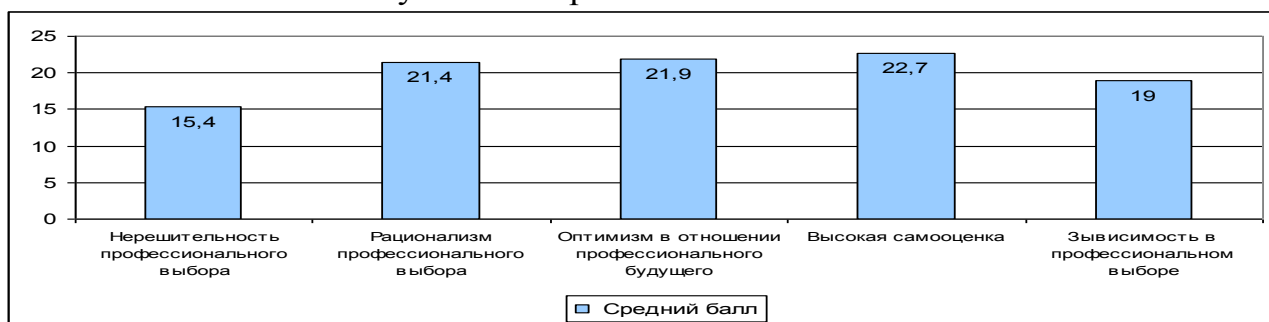


Рис. 1. Профессиональные установки учащихся 11-х классов.

Высокий результат по шкале «Высокая самооценка» характеризуется завышенной самооценкой, верой в свои силы и способности, чрезмерным доверием своему субъективному впечатлению, упорством и готовностью к преодолению трудностей. Эти данные соответствуют мнению И.Ю.Кулагиной, которая говорит о том, что самооценка в предвыпускном классе у учащихся повышается (Кулагина И.Ю., с. 41).

Исходя из понимания учебно-профессиональных установок как формы реализации – в ситуации выбора профессии – уже имеющегося опыта решения жизненных проблем, можно было ожидать, что выявленные факторы профессиональных установок будут как-то связаны с личностными особенностями, прежде всего с характерологическими особенностями. в таблице 1.1 Из данных таблицы видно, что по шкалам «Познавательная активность» и «Мотивация достижения» у большинства испытуемых преобладают показатели среднего уровня. У значительной части учащихся (41,3%) наблюдается высокий уровень познавательной активности, что предположительно говорит о желании учиться, узнавать новое, получить глубокие знания. Также высокий уровень мотивации достижения позволяет допустить возможность наличия у таких старшеклассников стремления преодолевать трудности в учёбе, желание хорошо учиться и достичь успеха среди одноклассников.

Таблица 1.1.

Мотивация учения и эмоциональное отношение к обучению.

Шкалы	Испытуемые					
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Познавательная активность	26	41,3%	37	58,7%	0	0%
Мотивация достижения	21	33,3%	41	65%	1	1,6%
Тревожность	7	11,1%	46	73%	10	15,9%
Гнев	14	22,3%	36	57%	13	20,7%

Испытуемых с низким уровнем познавательной активности не обнаружено, а низкий уровень мотивации достижения выявлен всего у 1 старшеклассника.

Из полученных данных по шкалам «Познавательная активность» и «Мотивация достижения» можно предположить, что практически все старшеклассники хотят быть успешными, по-видимому, они понимают, что добиться успеха в будущем будет легче, если они хорошо усвоят полученные знания и будут разносторонне развиты.

Данные по шкале «Тревожность» и «Гнев» выявили результаты испытуемых с низким и средним уровнем. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный уровень тревожности – так называемая полезная тревожность. Наблюдается высокий уровень тревожности у 11,1% старшеклассников, это может вызвать опасения, так как состояние тревожности характеризуется напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Данные показатели подтверждаются итогами проведенной методики «Определение уровня тревожности». Исследования показывают, что преобладание внутренних мотивов и положительной внешней мотивации наиболее эффективно с точки зрения удовлетворённости трудом и его производительности (Рис. 2.).

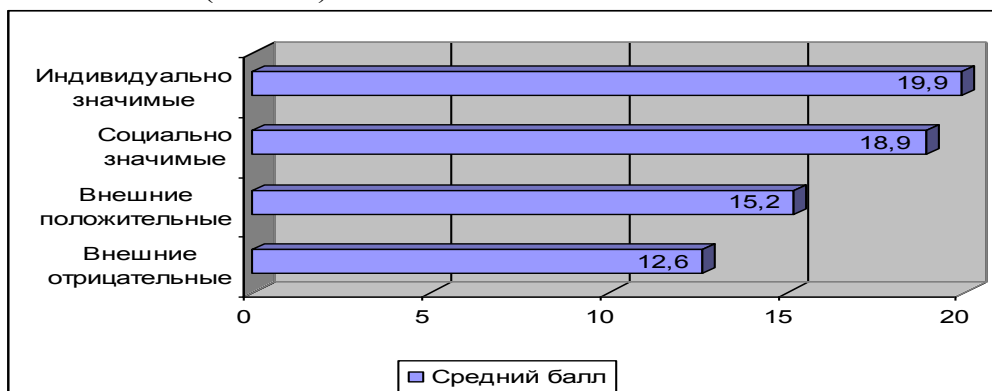


Рис. 2. Мотивы выбора профессии учащимися 11 классов

Как видно на диаграмме, при выборе профессии, у испытуемых преобладают внутренние индивидуально значимые и внутренние социально значимые мотивы. Можно предположить, что при выборе профессии испытуемых будет интересовать их общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа, благодаря её творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д. Внутренняя

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

мотивация возникает из потребности самого человека, поэтому на её основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления.

В заключении, развитие учебно-профессиональных установок как компонента психологической готовности старшего школьника к решению специфически возрастных задач, способствует формированию профессионального самоопределения в юношеском возрасте.

Выбор профессии старшеклассников характеризуется двойственностью: с одной стороны романтической направленностью, оптимизмом, связанный с идеализацией, «юношеским максимализмом», чувством избранности, с ощущением, что абсолютно все проблемы могут быть разрешены, с другой – рационализмом, основательностью, готовностью действовать по плану, после обстоятельных размышлений о профессиональном будущем. При этом наблюдается зависимость от мнения близких людей при выборе профессии.

У половины учащихся предвыпускных классов наблюдается средний уровень ситуативной и личностной тревожности, что соответствует показателям возрастного развития. Однако, старшеклассники, сделавшие свой окончательный профессиональный выбор и те, кто ещё может передумать – более тревожны, чем учащиеся, неопределившиеся с выбором профессии.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Прогресс, 1990.
2. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М.: «Прогресс», 1991 – с. 39
3. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / Вопросы психологии. N 2, 1997 - с. 57
4. Кулагина И.Ю. Психологический возраст: диагностика и тенденции изменения в онтогенезе / Вестник Университета РАО. 2000. № 1 – с. 76
5. Рогов Е.И. Рабочая книга практического психолога.- М.: «Владос-Пресс», 2002 - с. 32

Котова Т.Н.

магистрант направления «Психолого-педагогическое образование»
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

В статье рассматриваются основные методы перевоспитания, назначение, способы и приемы работы, используемые в особенностях формирования профессиональной направленности студентов из неблагополучных семей учреждений СПО.

In the article the basic methods of re-education, ways and methods of work using in the process of formation of students' professional orientation from unsuccessful families in the establishments of professional educations are considered.

Выбор профессии — социально важная задача для каждого человека. Это выбор не только того или иного вида трудовой деятельности, но и соответствующего жизненного пути, своего места в жизни общества, своего образа жизни. Этот выбор требует размышлений о социальной среде и о себе, порождает определенные сомнения и противоречия, и, нередко, осуществляется на фоне недостаточных знаний и жизненного опыта выпускников. Не все молодые люди после окончания учебы готовы к возложенной на них ответственности: самостоятельному принятию решения. Неблагоприятные условия воспитания препятствуют нормальному развитию личности и являются причиной неправильного формирования стремлений и мотиваций. Выбор профессии у "трудного" подростка превращается в катаклизм, так как детей, собственно говоря, ничего не интересует, либо интересует то, чем они не могут овладеть: "Хочу иметь высокооплачиваемую работу, много свободного времени", — и все это без какой-либо готовности к труду, т. к. трудовая мораль не сформирована.

Проблема исследования особенностей формирования профессиональной направленности студентов из неблагополучных семей является актуальной, так как, во-первых, нет единого подхода к трактовке понятия; во-вторых, кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в поступках подрастающего поколения.

Формирование профессиональной направленности, как известно, интенсивно происходит в раннем юношеском возрасте — этапе, являющемся значимым для становления мировоззрения, поиска смысла жизни, самоопределения в обществе. Это позволяет предположить, что кардинальные сдвиги в жизни общества должны повлечь за собой существенные изменения в ценностных ориентациях современных старшеклассников. Для проверки такого предположения, сравнительно-историческое исследование ценностных ориентаций старшеклассников, проводилось в Лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО в 70 – 80-х годах XX века (Б.С. Круглов, А. Адыкуллов, А.С. Шаров). Использовалась традиционная для данной проблемы методика М. Рокича. Полученные данные подтвердили выдвинутое предположение: существенные отличия профессиональной направленности современных старшеклассников от ориентаций их сверстников 70 – 80-х годов прошлого века проявляются как в отношении терминальных, так и инструментальных ценностей.

Традиционно у классных руководителей и педагогов в обучении и воспитании возникают сложности с детьми из неблагополучных семей учреждений СПО. Дети "группы риска" - это те дети, которые находятся в критической ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов. Рискуют обычно подвергаются дети из-за отсутствия нормальных условий их полноценного развития. Нежелательными факторами, которые воздействуют на детей с особенностями развития и обуславливают большую вероятность их

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

неблагоприятной социализации, являются физические недостатки, социальная и педагогическая запущенность, проживание в асоциальных семьях и т. п.

Факторы, влияющие на обучение и воспитание, овладение профессиональными навыками студентов:

-индивидуальные особенности студента: низкая самооценка; застенчивость; плохая успеваемость; нарушение дисциплины; положительные установки по отношению к психотропным веществам;

-семейные: конфликты в семье; безнадзорность; родители, употребляющие алкоголь; физическое и психологическое насилие в семье; отсутствие дисциплины;

-в техникуме: плохая успеваемость; низкий моральный уровень учеников; конфликты с педагогами;

-в группе сверстников: нежелание учиться; давление сверстников; дружба с подростками, употребляющими алкоголь;

-в обществе: жизнь в обществе, способствующем употреблению табака, алкоголя; отсутствие поддержки со стороны общества; нищета и экономическая нестабильность;

Современные старшеклассники среди терминальных отдадут предпочтение таким ценностям, как «любовь» и «наличие хороших и верных друзей». В конце прошлого века эти ценности имели средний рейтинг. Напротив, доминировавшая в 70–80-е годы ценность «счастье других» сегодня относится к наименее значимым. Подобная тенденция, хотя и в менее яркой форме, проявилась в отношении таких терминальных ценностей, как «творчество» и «красота природы и искусства». Среди инструментальных ценностей современные юноши и девушки выделяют «образованность» и «рационализм», занимавшие у старшеклассников 70–80-х годов одно из последних мест. Такие первостепенные для старшеклассников 70–80-х годов прошлого века инструментальные ценности, как «высокие запросы» (этот факт очень интересен, поскольку противоречит явно наблюдаемым тенденциям и требует дополнительного анализа) и «непримиримость к недостаткам», в настоящее время занимают одно из последних мест. Незначимыми сегодня являются и такие инструментальные ценности, как «аккуратность», «исполнительность», имевшие в конце XX века рейтинг несколько выше среднего. Современные данные характеризуются также значительно большей индивидуальной вариативностью результатов. Обобщая их, можно сделать вывод, что современные старшеклассники ориентированы на терминальные ценности межличностного общения, реализуемые в ближайшем окружении, в то время как их сверстники 70–80-х годов прошлого столетия – на общественно значимые и общегуманистические ценности. Преобладающие сегодня инструментальные ценности характеризуют, по нашему мнению, тип «современного предпринимателя», в то время как ценности, преобладавшие в конце XX века, – тип «исполнителя».

Как известно, главной тенденцией развития на дистанции перехода от

подросткового к юношескому периоду является рост самосознания, углубление самопонимания [2]. Исследователи отмечают, что при благополучном протекании ранней юности существуют некоторые минусы в личностном развитии. Дети менее самостоятельны, более наивны, иногда более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях. Считается, что к полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношества. Те, кто прошел через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают более гибким мышлением, позволяющим принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях по сравнению с теми, у кого процесс формирования личности проходил в это время легко.

Исследования показывают, что уровень притязаний старшеклассников из неблагополучных семей, по сравнению с «благополучными», занижен, выбор жизненных и профессиональных целей, несмотря на их значимость, зависит от легкости их достижения, в самоопределение включается ориентация на негативный опыт родителей.

Как показали исследования С.В. Кривцовой (2005), в 80-е годы старшеклассники при выборе профессии ориентировались на три наиболее значимых фактора: престижность профессии (ее социальная ценность), качества личности, присущие представителям этой профессии, и принципы, нормы отношений, характерные для данного профессионального круга. Сейчас одним из наиболее важных факторов становится материальный — возможность много зарабатывать в будущем. Такие ценности, как творчество, познание, «интересная работа», не свойственны большинству современных старшеклассников [3]. Нашивопросы по профессиональной направленности старшеклассников из неблагополучных и благополучных семей позволили выявить разницу в направлениях, которые, безусловно, отражают влияние опыта проживания в семье с пьющим родителем. На первое место большинство из опрашиваемых старшеклассников поставили ценность семейной жизни, а затем материальную обеспеченность, здоровье и друзей. Их более благополучные сверстники в первую очередь отметили материально обеспеченную жизнь, друзей, любовь и интересную работу.

Большое количество энергии и усилий детей из неблагополучных семей тратится на поддержание стабильности в своей семье и собственном внутреннем мире. Это отгораживает ребенка от процесса обучения, снижает вариативность способов самовыражения и организации своей жизни. Психологи выяснили, что большинству детей из неблагополучных семей свойственно защитное фантазирование. Отрицательный момент этих фантазий заключается в том, что, мечтая о своем «возможном будущем», дети ничего не предпринимают для того, чтобы изменить ситуацию в реальности. Защитное фантазирование проявляется в основном в следующих представлениях:

о том, что один из родителей (тот, кто является источником проблем) умирает, уходит и т.п. и жизнь меняется;

о том, что в жизни семьи появляется кто-то, кто, как волшебник, изменяет

пьющего родителя;

о том, что на самом деле эти «плохие» родители не родные для ребенка;

о том, что если ребенок будет прилежно учиться, достигать высоких результатов во всем, не будет огорчать родителей, они бросят пить.

Обобщение опыта нашей деятельности показало необходимость изучения и формирования профессиональной направленности студентов из неблагополучных семей в учреждениях СПО. Основные методы перевоспитания, назначение, способы и приемы работы, используемые в особенностях формирования профессиональной направленности студентов из неблагополучных семей учреждений СПО:

-Переубеждение; назначение-конкретное изменение оправдательных мотивов неправильного поведения, формирование социально ценных.

-Переучивание; устранение отрицательных привычек, нездоровых потребностей, неправильных действий, изменение жизненного опыта.

-Взрыв; Разрушение отрицательных качеств, отрицательного стереотипа поведения.

-"Реконструкция характера"; внесение определенных корректив в духовный мир ребенка, сохраняя ценное, устраняя отрицательное.

-Переключение; изменение направленности, переориентация на следование положительному примеру.

-Поощрение и наказание; стимулирование положительного поведения, сдерживание отрицательного.

-Самоисправление; Развитие активности подростков в перестройке и переделке своего характера.

Таким образом, студенты из неблагополучной семьи, выбравшие путь профессионализации, имеют значимые отличия от старшеклассников общеобразовательной школы и составляют первый этап личностного становления.

Обобщая вышесказанное, хочется отметить, что, формирование профессиональной направленности дает возможность поддержать обучающегося из неблагополучной семьи, показать ему, что он не одинок, укрепить в нём веру в собственные силы и полноценность собственной личности. Это позволит нам воспитать человека, готового к вступлению во взрослую жизнь, а самому студенту- в дальнейшем реализовать свой физический и творческий потенциал.

Список литературы:

1.Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. М., 2006.

2.Кулагина И.Ю, Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.,2001.

3.Кривцова С.В. Подросток на перекрёстке эпох. Спб., 2005

4.Влияние образа родителей на формирование уровня творчества детей// <http://www.kursx.ru/psy68.html>

Курленя Е.В.

студентка 3 курса специальности организация работы с молодежью

Научный руководитель

Костюкова Т. А., д.п.н., профессор

Томский государственный университет, факультет психологии

г. Томск, РФ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРСАЙТА»

Данная статья посвящена проблеме выбора профессии молодежью. В статье автор анализирует методы классической профессиональной ориентации, выявляет проблему несоответствия метода потребностям современного общества и обосновывает необходимость применения «образовательного форсайта» в качестве методики профессиональной ориентации. В статье описана технология «образовательного форсайта» на примере Всероссийского форума «Новое поколение – ресурс будущего».

This article is devoting to a problem of choice of profession by youth. In article the author analyzes methods of classical vocational guidance, identifies a problem of discrepancy of a method to requirements of modern society and justifies need of application «educational foresight» as a technique of vocational guidance. In article describes the technology of «educational foresight» on the example of the All-Russian forum "New generation a future resource".

Выбор профессии - одна из наиболее важных жизненных проблем старшеклассников – особой группы молодежи, готовящейся к построению личной образовательной траектории. В период экономической нестабильности в Российской Федерации она становится еще более актуальной, потому что проблема поиска профессии у молодых людей трансформируется в проблему поиска себя в профессии. Содержание профессионального самоопределения состоит не только в появлении направленности на выбор конкретной профессии, но и в нахождении внутренних оснований, т. е. мотивов у личности для такого выбора. В связи с этим, проблема профессионального самоопределения молодого человека, психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования адекватного выбора профессионального пути с учетом его способностей и интересов, а также потребностей общества становится особо актуальной.

В настоящее время классическая профессиональная ориентация является, безусловно, значимым, но в условиях постоянно развивающегося общества, не совсем «успевающим» способом в помощи выбора профессии. Так, например, «Карта интересов» Голомштока, «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова и «Тест интересов и склонностей» С.И. Вершинина рекомендуют реципиентам в ходе обработки и интерпретации результатов избрать профессии, некоторые из которых уже не отвечают интересам рынка труда. Это обусловлено в первую очередь тем, что методики классической профессиональной ориентации не используют результаты различных форсайтов, позволяющих прогнозировать состояние экономики и рынка труда.

Именно поэтому, для полноты изучения тематики профессиональной

ориентации мы использовали технологию «образовательного форсайта» как способа профессионально-личностного развития. Данная технология позволяет изучить общество и построить прогнозы развития науки, экономики, культуры, общества и самое главное – образования. Форсайт (от англ. Foresight — взгляд в будущее, предвидение) — это инструмент формирования приоритетов и мобилизации большого количества участников для достижения качественно новых результатов в сфере науки и технологий, экономики, государства и общества. (Д.Р. Белоусов, 2008; №1).

«Образовательный форсайт» — это систематический, совместный процесс построения образа будущего, нацеленный на выстраивание профессионально-личностной траектории развития молодого человека.

Наш авторский коллектив в лице старшего преподавателя факультета психологии, Томского государственного университета Якубовской Т.В. и студентов третьего курса специальности «Организация работы с молодежью» разработал проект, который посредством данной технологии стимулировал профессионально-личностное развитие молодежи.

Целью проекта была поддержка и развитие интеллектуальной элиты городов присутствия ГК «Росатом» и создание молодежного кадрового ресурса Росатома на основе организации среды интегрирования междисциплинарных молодежных инициатив по проектированию будущего с учетом развития современных технологий.

Технология «образовательного форсайта» как средства профессиональной ориентации была апробирована нами на Всероссийском форуме "Новое поколение - ресурс будущего". В рамках проведения форума 150 школьников с разных регионов России попытались построить траекторию личностного развития с учетом появления и внедрения инноваций. В процессе проведения форума участники событий получили возможность сформировать долгосрочные образы жизненной перспективы и обосновать личные образовательные траектории.

Данная технология состояла из нескольких частей:

1) Разработка и защита командных проектов среди участников Открытой лаборатории «Образовательный форсайт - 2030» по 3 направлениям - потокам:

- Социопоток: социум, экономика, культура.
- Экопоток: среда и качество жизни.
- Технопоток: технологии будущего.

Три режима работы:

- лекции ученых о перспективах развития современных технологий и ожидаемых технологических прорывах («Мир технологий + 20»);
- деловая игра по разработке командных проектов по прогнозированию социально-экономических и культурных последствий технологических прорывов («Технологии и Общество +20»);
- проектная сессия по разработке индивидуальных образовательных траектории участников лаборатории («Мое образование + 20).

2) Предметная олимпиада: математика, физика, химия, биология-экология, обществознание-экономика;

3) Интеллектуальные дебаты;

4) Научные бои.

Таким образом, технология «образовательного форсайта» затрагивает все сферы жизни общества, страны и мира: наука, образование, экономика, культура, общество. Участники форума рассматривали и примеряли к себе профессии из всех областей жизнедеятельности человека и по итогам научных лекций, дебатов и презентаций определялись с траекторией выбора своего профессионального будущего.

Участники форума в заключительном опросе отметили, что данная технология создает реальные условия для эффективного формирования траектории профессионально - личностного развития.

В заключении следует отметить, что использование технологии «образовательного форсайта» не дает полной картины о психологических особенностях учащейся молодежи или о проблемных зонах в обучении, поэтому, использование данной технологии позволяет достичь максимальных результатов только в совокупности с классическими методами профориентационной работы.

Список литературы

1. Белоусов Д.Р. Построение долгосрочного научно-технологического прогноза для России методом "Форсайт" [Текст]/ Белоусов Д.Р. // Проблемы прогнозирования. —2008.—№ 1.—С. 6.

Лебедева Е.В.

магистрант Пкурса направления «Психолого-педагогическое образование»

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ССУЗе

Данная статья посвящена проблемам изучения адаптации первокурсников в ССУЗе, выявления особенностей этой адаптации, выявления и теоретического обоснования педагогических условий, способствующих более эффективной адаптации первокурсников в ССУЗе.

This article is devoted to the problems of studying of students of the first course adaptation in technical school, of identifying the features of this adaptation, of identifying and theoretical justification of pedagogical conditions conducive to more effective adaptation of students of the first course in technical school.

Проблема адаптации первокурсников к обучению в ССУЗе достаточно актуальна по целому ряду причин. В связи с изменениями, которые происходят

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

в нашем обществе, внедрением новых технологий производства складывается тенденция непрерывного возрастания требований не только к уровню профессиональных знаний и умений студентов, но и к их умению быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных работников начинается с процесса их адаптации в учебном учреждении.

Окончание школы, проблема выбора профессии, смена привычной обстановки и окружения сверстников, установление новых контактов вызывают определенную напряженность личности. Современная практика ССУЗов показывает, что бывшие школьники, нынешние первокурсники, к сожалению, не способны быстро приспосабливаться к новым условиям.

Адаптация первокурсников является сложным многоплановым процессом, который включает в себя приспособление к новой учебной деятельности и к новой социальной среде. Происходит смена форм и методов обучения, усложнение содержания учебных дисциплин, возникает барьер между преподавателем и студентом из-за различия в методах обучения в общеобразовательной и профессиональной школах. У первокурсников нет навыков и умений, необходимых в ССУЗе для успешного овладения программой, а попытки компенсировать это усидчивостью не всегда успешны. Проходит достаточно много времени, прежде чем студент сможет приспособиться к новым условиям. Кроме того, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают большое эмоциональное напряжение.

С целью сглаживания этого эмоционального напряжения и для того, чтобы адаптация первокурсников была более эффективной необходима реализация целого комплекса педагогических условий.

Первое педагогическое условие заключается в обеспечении психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса.

Многочисленные исследования выявили специфические для студентов первого курса учреждений среднего профессионального образования проблемы, связанные с адаптацией в новом для них образовательном учреждении, во многом отличающемся от общеобразовательной школы, которые приводят к многочисленным стрессам, срывам, отчужденности, замкнутости, а порой и агрессивности.

Главной задачей психолого-педагогического сопровождения является разработка и внедрение в практику образовательного учреждения таких условий и ситуаций, которые обеспечивали бы каждому студенту возможность удовлетворить

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

свои актуальные потребности: возрастные, личностные, образовательные (Н. Зуева, 1999; с. 159).

Разработка системы психолого-педагогического сопровождения предполагает поэтапное внедрение и использование достижений современной возрастной, социальной, дифференциальной, педагогической психологии, конфликтологии, валеологии и других смежных дисциплин (Т. Яничева, 1999; с. 102).

Сопровождение рассматривается как процесс, как целостная деятельность психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента.

1. Систематическое отслеживание (мониторинг) психолого-педагогического статуса студента и динамики его психического развития в процессе обучения. (М.Р. Битянова, 1997; с. 24).

2. Создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития «психологически благополучных» студентов, тех, кто не нуждается в специализированной помощи психолога и педагогов.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении. (М.Р. Битянова, 1997; 74).

Психолого-педагогическое сопровождение студентов первого курса в ГБОУ СПО «Арзамасский коммерческо-технический техникум» предполагает организацию работы по следующим направлениям:

- Психологическое просвещение через систему психолого-педагогических семинаров, которые способствуют формированию у студентов и педагогических работников потребность в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития;

- Психодиагностика, с помощью которой отслеживается динамика развития личностно важных качеств студентов, причем необходимо отметить, что эта динамика отслеживается на протяжении всего обучения студентов в ГБОУ СПО «Арзамасский коммерческо-технический техникум» и позволяет проследить, как меняются те или иные качества студентов с возрастом и приобретением профессиональных знаний и умений.

- Коррекционно-развивающая деятельность, которая базируется на разработке коррекционно-развивающих программ, которые включают в себя работу по коррекции личностных качеств и свойств, а также вовлечение студентов в различные виды деятельности с учетом корректирующих причин.

- Консультативная деятельность, которая заключается в помощи решения тех проблем, с которыми к психологу приходят студенты, педагоги и родители.

Второе педагогическое условие заключается в формировании у студентов общеучебных умений, в частности, при изучении специальных учебных курсов.

Актуальность проблемы формирования общеучебных умений у студентов обусловлена, с одной стороны, потребностью общества в профессионально компетентных специалистах, с другой - одним из главных недостатков профессионального образования, заключающегося в том, что студент,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

профессионально определившись, не достаточно активен в учении и не всегда способен самостоятельно организовывать собственную учебно-познавательную деятельность (Т.В. Хорошавина, 2004;с. 22).

При переходе из общеобразовательной школы в ССУЗ первокурсники сталкиваются с новыми видами и формами обучения, большим количеством предметов по сравнению с прежним местом учебы. Большинство студентов приходит в ССУЗ с низким уровнем знаний школьного курса, у студентов слабо выражены общеучебные умения необходимые для успешного обучения.

По сравнению со средней школой, в ССУЗе учебная нагрузка значительно больше и отсутствие общеучебных умений ведет не только к перегрузке студентов, но и вызывает негативное отношение к учебе.

В учебный план ГБОУ СПО «Арзамасский коммерческо-технический техникум» в соответствии с ФГОС III поколения, помимо дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла, включены профессиональные модули и междисциплинарные курсы, которые направлены не только на приобретение и формирование определенных знаний, но и отработку этих знаний и умений на практике. Студентам рекомендовано больше заниматься самостоятельной работой, т.к. на сегодняшний момент именно самостоятельная работа считается приоритетной при формировании у студентов общеучебных умений.

Третье педагогическое условие заключается в том, что первокурсники должны быть включены в разнообразную деятельность, способствующую реализации их индивидуально-личностных особенностей.

Реализация выделенного педагогического условия напрямую зависит от работы классных руководителей, мастеров производственного обучения и педагогов дополнительного образования. Включение первокурсников в разнообразную (спортивную, творческую, профессиональную и др.) деятельность невозможно без системы дополнительного образования. Институт дополнительного образования становится тем элементом образования, содержанием деятельности которого является реальная практика удовлетворения образовательных потребностей личности, общества и государства.

Система дополнительного образования ГБОУ СПО «Арзамасского коммерческо-технического техникума» дает студентам реальную возможность включиться в занятия по интересам в соответствии с собственными возможностями. Участие в работе кружков и секций увеличивает пространство, в котором студенты могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовать свои лучшие личностные качества и продемонстрировать свои способности.

В ГБОУ СПО АКТТ созданы все условия для работы 40 кружков и секций различной направленности и реализуются 39 дополнительных образовательных программ.

Посещение первокурсниками разнообразных творческих коллективов, кружков, спортивных секций, созданных в ССУЗе, способствует включению их в многообразные виды деятельности; формирует опыт социального поведения,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

необходимый для успешного вхождения в систему общественных отношений; выявляет и развивает интеллектуальные, коммуникативные, творческие способности. У студентов появляется возможность удовлетворить свои потребности в общении.

Реализация данных психолого-педагогических условий и направлений работы способствует успешной адаптации первокурсников в ССУЗе, а значит они смогут быстрее включиться в процесс обучения и в скором времени стать компетентными и конкурентоспособными работниками, нехватка которых ощущается на сегодняшний момент очень остро.

Список литературы

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. - М. : Совершенство, 1997. - 298 с.
2. Зуева Н. Психолого-педагогическое сопровождение - модель школьной психологической службы / Н. Зуева // Народное образование. -1999.-№9.-С. 158-161.
3. Хорошавина Т. В. Системный подход к формированию общеучебных умений / Т. В. Хорошавина // Профессиональное образование. - 2004. -№10. -С. 22 -24.
4. Яничева Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки / Т. Яничева// Журнал практического психолога. - 1999.-№3.-С. 101-120.

Максимова Н. Ю.

аспирант кафедры психологии развития,
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В данной статье определено значение мотивационной готовности студентов в процессе развития профессионально значимых знаний, умений и навыков.

This article defines the value of motivational readiness of students in the development of professionally meaningful knowledge and skills.

Современное высшее образование в России претерпело серьезные изменения за последние 20 лет. В условиях демократизации общества, увеличения свободы личности возросла роль системы высшего образования, которые предоставляют студенту возможность получить высшее профессиональное образование по выбранной квалификации, а также оценить правильность своего профессионального выбора. Меняется роль функции специалиста, повышаются требования к его профессиональной компетентности, что определяет новые задачи профессионального образования.

Совершенствование системы обучения, стимулируемое социальным заказом общества, усложняет требования к уровню подготовки выпускника, а, следовательно, - и к его профессиональной деятельности.

Процесс формирования личности профессионала начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека. Зачастую период выбора профессии начинается, как правило, в школьные годы и не заканчивается после окончания вуза. Получение диплома о высшем профессиональном образовании для многих выпускников сегодня не означает, что они готовы к началу трудовой деятельности. Профессия влияет на личность, изменяет ее в ходе профессионального развития, в зависимости от психолого-педагогических условий организации обучения в вузе. Большое значение в этом процессе имеет этап освоения навыков практической деятельности, усвоение которых осуществляется в процессе прохождения практики и организации ситуаций, аналогичных с теми, которые могут встретиться в профессиональной деятельности специалиста психолого-педагогического направления.

В настоящее время научное педагогическое сообщество активно обсуждает проблемы профессионального обучения в вузе: качество профессиональной подготовки студентов; изменение требований к выпускникам со стороны работодателей; трудоустройство выпускников; развитие психологической и основополагающей, мотивационной, готовности к профессиональной деятельности и др.

Сложилось мнение, что готовность к профессии - интегративное личностное образование, предполагающее профессиональную подготовку, формирование важных для профессии качеств, приобретение знаний и умений (А.Г. Асмолов, А.В. Введенков, Я.М. Волкова, А.А. Дергач, Е.А. Климов, В.А. Крутецкий, В.А. Моляков, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, Р. Санжаева, А.М. Столяренко и др.). Другой подход к пониманию готовности к профессии характеризуется сформированностью таких личностных образований как уверенность, уровень притязаний, опыт и определяется способностью решать, сложные задачи (П.В. Зайцев, Ю.Я. Киселев, Е.Г. Козлов, А.В. Радионов, В.В. Рыжов и др.).

Под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Обзор работ по проблеме готовности к профессии (А.Г. Асмолов, А.В. Введенков, Я.М. Волкова, А.Д. Глоточкин, А.А. Дергач, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, Е.Т. Конюхова, Е.М. Кочнева, О.М. Краснорядцева, В.А. Крутецкий, В.А. Моляков, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, Р. Санжаева, Б.А. Сосновский, А.М. Столяренко, В.Д. Шадриков и др.) свидетельствует о том, что мо-

тивационной готовности субъекта к профессиональной деятельности отводится роль системообразующего элемента. Исследованием мотивационной готовности занимались и зарубежными психологи (Дж. Брунер, В. Врум, К. Левин, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд, Г. Олпорт, З. Фрейд, Э. Фромм, Дж. Фримен, В. Хенниг).

Представление о социальной ценности высшего образования, сформированное в общественном сознании, находит отражение в мотивации выбора будущей профессии и конкретного вуза. Эти мотивы являются ведущими, но не исчерпывающими. Кроме них; не меньшую роль играют познавательные интересы, интерес к конкретной специальности, потребность реализовать собственные возможности в определенных видах деятельности, потребность следовать некоторому идеалу, интерес к творчеству.

С. Л. Рубинштейн считал, что мотивация — это опосредованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека внешней средой. Через мотивацию человек включен в контекст действительности (Рубинштейн С.Л., 2001). Таким образом, поведение человека детерминируется мотивацией, являющейся опосредованным отражением объективного мира. Иными словами, в этом определении ясно указывается на активное, стимулирующее значение мотивации в ходе любой деятельности, осуществляемого личностью.

Проблеме мотивации посвящено исследование В. Г. Асеева, по мнению которого в основе всякой цели лежит потребность, выражающаяся в напряженном актуальном состоянии человека, характеризующемся негативным переживанием неудовлетворенности потребности и стремлением субъекта удовлетворить ее. Именно напряжение и побуждает его к активной деятельности, направленной на изменение, снижение напряженности этого состояния, имеющего негативную эмоциональную окраску (Асеев В.Г., 1974). В. Г. Асеев полагает, что мотивация включает в себя все виды побуждений, в том числе потребности, влечения, мотивы, интересы, стремления, цели, идеалы, мотивационные установки и диспозиции личности.

В. Г. Асеев считает, что важной особенностью мотивации человека является двуmodalное, положительно-отрицательное ее строение. Эти две модальности побуждений (в виде стремления к чему-либо и избегания, в виде удовлетворения и страдания, в виде двух форм воздействия на личность — поощрения и наказания) проявляются во влечениях и непосредственно реализуемой потребности — с одной стороны, и в необходимости — с другой (Асеев В.Г., 1974).

Ученые выделяют мотивационную готовность студентов, как системообразующий элемент психологической готовности к профессиональной деятельности. В рамках концепции разработанной Е.М. Кочневой мотивационная готовность к профессиональной деятельности понимается как интегративное личностное образование.

Под мотивационной готовностью мы понимаем целостную, относительно устойчивую систему психологических образований личности, которая, актуализируясь в тех или иных обстоятельствах, создает соответствующие

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

состояния психики и побуждает, регулирует поведение и деятельность специалистов психолого-педагогического направления. Мотивационная готовность к профессиональной деятельности определяется соответствующей направленностью, наличием смысла в этой деятельности, профессиональными установками личности и потребностями, актуальными на данном этапе развития.

Среди групп мотиваторов, оказывающих либо положительное либо негативное влияние на осуществление деятельности, выступают нравственный контроль (наличие нравственных принципов), предпочтения (интересы, склонности), внешняя ситуация, собственные возможности (знания, умения, качества), собственное состояние в данный момент, условия достижения цели (затраты усилий и времени), последствия своего действия, поступка.

Для возникновения мотивационной готовности к профессиональной деятельности студентам необходимо: 1) осознать свои потребности; 2) осознать цели, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи; 3) осмыслить и оценить условия, в которых будут проходить предстоящие действия и актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач подобного рода; 4) прогнозировать проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценивать соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата; 5) мобилизовать силы в соответствии с условиями и задачей.

Для психолого-педагогического обеспечения мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности целесообразно использовать психологические тренинги, увеличить количество часов на организацию и проведение факультативных курсов, раскрывающих особенности профессии.

Для обеспечения мотивационной готовности студентов вуза к профессиональной деятельности целесообразно разработать и внедрить систему социального партнерства вуза для осуществления практикоориентированной деятельности.

Таким образом, мотивационная готовность будущих специалистов психолого-педагогического направления является значимым фактором, влияющим на успешность предстоящей профессиональной деятельности, а её развитие следует считать актуальной задачей организации образовательного процесса в вузе. Поэтому необходимо осуществлять психолого-педагогического обеспечения процесса обучения будущих специалистов, формируя и развивая при этом мотивационную готовность к будущей профессиональной деятельности, косвенно затрагивая при этом начальный этап развития профессиональной идентичности.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Проблемы мотивации и личности [Текст] // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974. - С. 123- 124.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. [Текст] – СПб.: Питер, 2002,- 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»)

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн; - СПб: Питер, 2001. - 502с.

Махова Н.М.

координатор коррекционно-развивающей работы, учитель-логопед первой категории
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В МКС(К)ОУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ (КОРРЕКЦИОННАЯ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА VIII ВИДА»

В статье рассмотрены особенности организации коррекционно-развивающей работы в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. Автором представлена комплексная модель коррекционно-развивающей работы, раскрыты условия ее эффективного функционирования.

The article considers the peculiarities of organization of correctional-developing work in special (correctional) comprehensive school VIII type. The author presents a comprehensive model of correctional-developing work, disclosed the conditions for its effective functioning

Концепция модернизации Российского образования и условия современной жизни предъявляют высокие требования к выпускнику школы. Чтобы быть готовым к вступлению в самостоятельную жизнь нужно иметь необходимый баланс знаний, профессиональную подготовку, умение адаптироваться, правильно строить свои отношения с людьми, иметь соответствующую возможностям жизненную перспективу. Это нелегко дается детям с нормальным развитием и, тем более, сложно идет процесс социализации у детей с недостатками интеллектуального развития. Поэтому школа должна создать необходимые условия для развития детей с особыми образовательными потребностями (4).

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида г. Арзамаса Нижегородской области ведет целенаправленную работу по оптимизации коррекционно-развивающей работы, что обусловлено приоритетами специального образования и нестабильной социально-экономической ситуацией в обществе.

Задача школы дать детям с особыми образовательными потребностями прочные общеобразовательные и профессионально-трудовые знания, умения и навыки, компенсировать дефекты развития личности в такой степени, чтобы выпускники могли легко адаптироваться в социуме, противостоять его негативным воздействиям и полноценно реализовать себя в личном и профессиональном плане.

На данном этапе в школе достаточно эффективно функционирует **комплексная модель коррекционно-развивающей работы.**

Целью коррекционно-развивающей работы специального образовательного учреждения VIII вида является – успешная интеграция в

общество детей с особыми образовательными потребностями. Это достигается посредством социально-трудовой адаптации, которая направлена на подготовку детей к самостоятельной жизни, на успешную профессионально-трудовую самореализацию в доступных видах деятельности. Цель носит комплексный характер и реализуется в процессе обучения общеобразовательным дисциплинам, коррекционных мероприятий, разносторонних воспитательных воздействий.

Коррекционные задачи:

- развитие психомоторики, укрепление общего физического состояния;
- формирование базовых сенсорных процессов;
- исправление недостатков познавательной деятельности;
- развитие речи и коррекция речевых дефектов;
- совершенствование социального опыта, формирование социально-бытовых знаний и умений.

Коррекционно-развивающая работа реализуется поэтапно. Последовательность этапов и их адресность способствуют повышению эффективности коррекционно-развивающей работы.

1. *Этап сбора и анализа информации* (информационно-аналитическая деятельность). Результатом данного этапа является оценка контингента обучающихся для учёта особенностей развития детей, определения специфики и их особых образовательных потребностей; оценка образовательной среды с целью соответствия требованиям программно-методического обеспечения, материально-технической и кадровой базы учреждения.

2. *Этап планирования, организации, координации* (организационно-исполнительская деятельность). Результатом работы является особым образом организованный образовательный процесс, имеющий коррекционно-развивающую направленность и процесс специального сопровождения детей при специально созданных условиях обучения, воспитания, развития, социализации рассматриваемых категорий детей.

3. *Этап диагностики коррекционно-развивающей образовательной среды* (контрольно-диагностическая деятельность). Результатом является констатация соответствия созданных условий и выбранных коррекционно-развивающих и образовательных программ особым образовательным потребностям ребёнка.

4. *Этап регуляции и корректировки* (регулятивно-корректировочная деятельность). Результатом является внесение необходимых изменений в образовательный процесс и процесс сопровождения детей, корректировка условий и форм обучения, методов и приёмов работы.

Комплексный и системный подход к организации коррекционно-развивающей работы способствует своевременному обновлению программно-методического обеспечения и повышению качества его реализации.

В основе модели лежит принцип интеграции коррекционной подготовки в образовательный процесс. Она включает ребенка в учебную деятельность, которая существенно продвигает его в развитии. Образование считается

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

подлинно коррекционным, если его приоритетными задачами являются задачи развития детей.

Остановимся подробнее на специфике коррекционной подготовки, осуществляемой в МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса.

Коррекционная подготовка объединяет коррекционные курсы и обязательные индивидуальные и групповые коррекционные занятия. Организация и содержание коррекционной подготовки определяются базисным учебным планом, учебными программами, календарно-тематическим планированием, уровнем стартовых возможностей детей. Коррекционную подготовку осуществляют педагоги, логопеды, психолог, медицинские работники образовательного учреждения. Коррекционные курсы реализуются в первую половину дня, в урочное время. Обязательные индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводятся как в первую, так и во вторую половину дня (после отдыха, обеда, динамической паузы или прогулки). Продолжительность коррекционных занятий – 20 –25 минут.

Критерии комплектования коррекционных групп:

- сходство психофизического дефекта;
- идентичный уровень зоны актуального развития;
- сходный тип нервной системы;
- характер и подвижность нервных процессов.

Каждое направление коррекционной подготовки предполагает достижение конкретной коррекционно-развивающей цели через специальную систему программно-методического обеспечения.

Таблица 1.

Программно-методическое обеспечение коррекционной подготовки

№ п/п	Направления коррекционной подготовки	Программно-методическое обеспечение
1.	Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс, 1-4 классы
2.	Ритмика	Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс, 1-4 классы
3.	Социально-бытовая ориентировка (СБО)	Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида. 5-9 классы. Сборник 1
4.	Логопедические занятия	Календарно-тематическое планирование
5.	ЛФК	Календарно-тематическое планирование. Лечебно-физкультурные комплексы (1- 4 классы)

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

6.	Развитие психомоторики и сенсорных процессов	«Развитие психомоторики и сенсорных процессов» (НИРО, 2005) Воспитательная программа-ориентир «Сенсорное воспитание обучающихся» (1- 4 классы)
----	--	---

Педагоги и специалисты, работающие по тому или иному направлению коррекционно-развивающей работы, осуществляют психолого-педагогический мониторинг уровня развития каждого обучающегося. Мониторинг уровня развития обучающихся имеет трехуровневую структуру:

- первичная диагностика стартовых возможностей учащихся;
- итоговая диагностика уровня развития учащихся;
- сравнительный анализ результатов коррекционной подготовки.

Каждое направление коррекционной подготовки имеет пакет апробированного диагностического инструментария, характеризующего уровень индивидуального развития ребенка и определяющего адекватность программного обеспечения.

Таблица 2.

Диагностический инструментарий коррекционной подготовки

№ п/п	Направления коррекционной подготовки	Диагностический инструментарий
1.	Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности	Тесты по разделам курса (1- 4 классы)
2.	Ритмика	Разноуровневый тест психофизического развития (1- 4 классы)
3.	Социально-бытовая ориентировка (СБО)	Тесты по разделам курса (5-9 классы) Контрольные практические работы (5-9 классы)
4.	Логопедические занятия	Комплексная диагностика уровня речевого развития
5.	ЛФК	Разноуровневый тест психофизического развития (1-4 классы)
6.	Развитие психомоторики и сенсорных процессов	Комплексная диагностика уровня развития психомоторики и сенсорных процессов (1- 4 классы)

Результаты мониторинга характера коррекции дефектов развития обучающихся, наряду с другими показателями, отражаются в индивидуальных картах развития.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Знания, умения и навыки, получаемые в процессе коррекционной подготовки дают детям возможность совершенствовать свои личностные качества, закладывают основы для их успешной реабилитации.

Результатом коррекционно-развивающей работы выступает достаточно высокий уровень психофизического развития обучающихся, развития психомоторики и сенсорных процессов, речевого развития, социально-бытовых знаний и умений обучающихся, необходимый для обеспечения оптимального личностного и профессионального постшкольного самоопределения обучающихся.

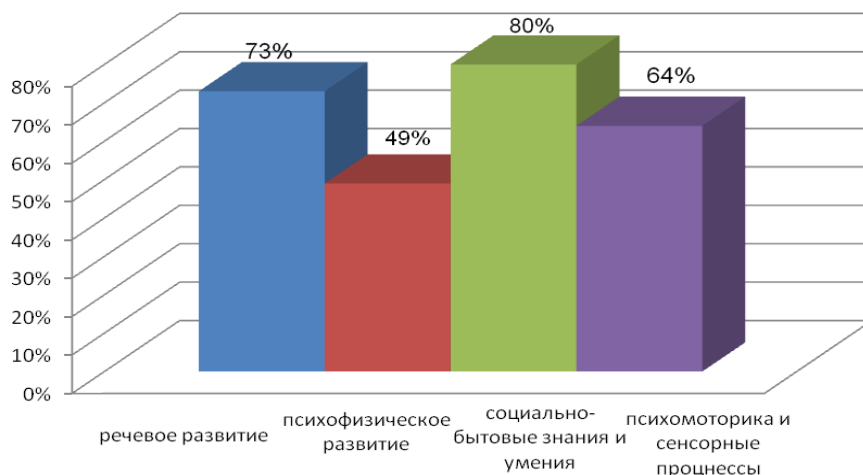


Рис.1. Уровень коррекционной подготовки обучающихся.

Комплексная модель коррекционно-развивающей работы и проведение качественного мониторинга дают возможность педагогическому коллективу МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса отслеживать динамику персонального развития обучающихся, анализировать результаты и своевременно вносить необходимые коррективы.

Список литературы

1. Борщевская А.К. К созданию социальной коррекционно-развивающей среды в школе VIII вида [Текст] / А.К.Борщевская // Дефектология. - 2002. - № 2. - с.31-38.
2. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст] / В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
3. Гамагонова А.Н. Формирование знаний и умений у учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: книга для учителя [Текст] / А.Н. Гамагонова / - Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2002. – 245 с.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы. Распоряжение Правительства РФ от 7.02.2011г. № 163-р. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.referent.ru/1/173627>.

Михальчук М.П.

к.п.н., доцент кафедры педагогики

Брестский государственный университет им.А.С. Пушкина

г. Брест, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ КАК ФАКТОР ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье раскрывается культурологическая составляющая образования взрослых как сферы духовного производства, которая способствует личному приобщению к миру свободы, общей гармонизации и стабилизации социокультурной ситуации в современном мире.

As an area of moral production adult education contributes to adults' personal freedom, general harmonisation and stabilisation of social and cultural situation in the modern world. The article examines culturological aspect of adult education.

Социализация в педагогике трактуется как процесс и результат усвоения личностью в процессе жизни и деятельности норм, установок, ценностей и моделей поведения, присущих обществу [1]. Вместе с тем, социализацию не следует полностью отождествлять с адаптацией индивида к условиям внешней среды, где человеку отводится пассивная роль, сводящаяся к усвоению опыта предшествующих поколений. С точки зрения деятельностного подхода социализация рассматривается как двухсторонний процесс, в котором индивид является одновременно и объектом и субъектом социальных отношений: как объект он испытывает влияние окружающей среды, как субъект – преобразует её. Посредством усвоения социального опыта у личности формируется собственная система ценностных приоритетов и установок.

В педагогической литературе выделяется прямая (целенаправленная) социализация и стихийная (происходящая во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социокультурными реалиями) и даже аутосоциализация, которая протекает в процессе самообразования и самовоспитания, а также в процессе саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит [1]. Механизмом ускорения процесса социализации выступает воспитание как целенаправленная и сознательно контролируемая социализация (семейное, школьное воспитание).

Российские учёные-педагоги (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев) считают, что сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении процессов адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой. Иными словами, социализацию следует рассматривать как процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют её взаимоотношения с обществом.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

В ходе социализации индивид превращается в личность с комплексом установок и ценностей, с симпатиями и антипатиями, целями и намерениями, шаблонами поведения и ответственностью, а также с неповторимо индивидуальным видением мира. Он усваивает нормы поведения, формирует собственное «Я», проявляет свою уникальность как личность. Социализация охватывает процессы приобщения к культуре, обучения и воспитания, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в жизни общества. В процессе социализации человека принимает участие всё его окружение: семья, друзья, сверстники в детском заведении, школе, средства массовой информации и т.д.

Однако, вплоть до 60-х гг. XX века, говоря о социализации, ученые имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Лишь недавно изучение этого процесса распространилось на взрослость и даже “третий возраст”. Следует признать, что действительно первичная социализация происходит в детстве, в сфере отношений в малых группах. Во вторичной социализации огромна роль официальных учреждений – школы, вузов, армии, государства.

Поэтому не случайно, важнейшей задачей любого учреждения образования должно стать создание социально-организационных, психолого-педагогических условий, обеспечивающих комфортное проживание и творческое развитие каждого ребенка от момента его поступления в данное учебное учреждение и до его окончания.

В идее сопровождения изначально заложена цель: создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального личностного развития и обучения, для успешной социализации. Известно, что роль педагога сводится в общем виде к четкой и последовательной ориентации школьника на определенные пути его интеллектуального и этического развития. Другими словами, к определению и обеспечению условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия, а это и является целью психолого-педагогического сопровождения учащегося в учебно-воспитательном процессе. Ребенок, погружаясь в школьную среду, решает свои определенные задачи, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, образования, социализации.

Главными задачами психолого-педагогического сопровождения должны быть: предупреждение возникновения проблем в развитии ребенка; содействие ему в решении актуальных на этом этапе жизни задач. Сопровождающая работа учителей должна ориентироваться на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психического развития. Так психолог, сопровождая вместе с педагогом ребенка, подростка, старшеклассника в процессе школьного обучения, призван помочь ему не только максимально использовать предоставленные возможности для образования или развития, но и приспособить

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

индивидуальные особенности к заданным извне условиям школьной жизнедеятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение как фактор социализации ученика предполагает выстраивание образовательного процесса с опорой на те личностные достижения, которые реально у него есть. Оно находится в логике развития ученика, а не искусственно задает ему цели и задачи извне.

В качестве ведущего аксиологического принципа в школьной психологической практике должна быть заложена ценность внутреннего мира каждого школьника, приоритетность потребностей, целей его развития; создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой [2]. Понимая, что внутренний мир учащегося автономен и независим, взрослый может создавать ситуации выбора для ребенка в нахождении самостоятельных решений, помочь ему принять на себя ответственность за собственную жизнь.

В процессе решения школьником задач образования, социализации и психологического развития постоянно возникают небольшие или серьезные противоречия и конфликты. Требования образовательной среды могут приходиться в противоречие с возможностями ребенка. Как поступать в этой ситуации? Приоритет должен быть отдан воспитаннику, его актуальным и потенциальным возможностям. Но гибкость образовательной среды не может быть бесконечной. Чтобы сохранить свои цели и ориентиры, она вынуждена предъявлять некоторые требования к учащемуся в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, и в учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний и т.д. Однако эти требования разумны и оправданы логикой самого образовательного процесса. Гарантом справедливого и продуктивного решения и является психолого-педагогическое сопровождение, в процессе которого педагоги, психологи, родители и другие взрослые, окружающие ребенка, находят наилучшее сочетание приспособления школьной среды к нему и его к школьной среде.

Психологическое сопровождение ребенка в образовательном учреждении преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия.

Сопровождение справедливо рассматривается как целостная деятельность психологической службы учреждения образования и важнейшая составляющая образовательного процесса. Это относится и к социализирующей среде, которая должна быть способной приспособливаться к конкретному ученику, но не до бесконечности. Существует ряд требований, норм, правил, которые ребенок должен усвоить, принять и реализовывать в своем поведении и общении. Логично, что предложить один общий алгоритм решения возникающих проблем или конфликтов невозможно. В каждом индивидуальном случае он должен решаться с учетом приоритета внутреннего мира ученика и системы, предъявляемых ему требований со стороны образовательной и нормативной среды [2]. Известно, что основу психического здоровья составляет полноценное

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Поэтому, создание социально - психологических условий в макросреде каждого ребёнка для успешного развития и обучения с учётом его личностных и индивидуальных особенностей, обеспечивающих такое развитие, должно явиться главной целью деятельности социально-психологической службы учреждения образования.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение как фактор социализации учащихся следует рассматривать как комплексную технологию, культуру поддержки и помощи в решении задач их развития, обучения, воспитания. Сопровождение учащихся по жизненному пути предполагает движение вместе с ним, рядом с ним, иногда - чуть впереди. Взрослый не в состоянии указать ученику путь, по которому непременно нужно идти. Выбор его – это право каждой личности, но если с ребёнком, подростком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осозанным – это большая удача [3].

Список литературы

1. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи // Новые ценности образования. Вып.3. -М., 1995. - С.54-57.
2. Щеголь, В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса / В.И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89-91.
3. Яшина М.Н. Социализация личности как процесс // http://tik.spbguki.ru/scientific/yashina_book_02

Новгородцева А.П.

канд.психол. наук, доцент

профессор кафедры дифференциальной психологии

Московский городской психолого-педагогический университет

г Москва, РФ

САМООТНОШЕНИЕ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ЛИЧНОСТНОМУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Рассматривается фактор самоотношения личности в проблеме готовности к личностному и профессиональному самоопределению в старшем подростковом, юношеском возрасте. Приводятся данные эмпирических исследований, показывающие взаимосвязь позитивного самоотношения с высоким уровнем профессиональной идентичности и положительную корреляцию негативного, конфликтного самоотношения с диффузной идентичностью и с несформированной профессиональной идентичностью.

Considered a factor in the problem of the self-identity of readiness for personal and professional self-determination in later adolescence, young adulthood. The data of empirical studies that show a positive relationship of the self with a high level of professional identity and a positive correlation negative, diffuse conflict with the self-identity and unformed professional identity.

Проблема личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте, по-сути, связана с такой важной задачей этого периода как развитие способности становиться взрослым. В работе И.В. Дубровиной ставится проблема *готовности к самоопределению* (3) В целом, начиная еще с работ Л.С. Выготского (1), определившем эту проблему, как развитие *самосознания* – особого психологического новообразования подросткового возраста, дальнейшие исследования этой проблемы шли по пути поиска факторов, позволяющих определить детерминанты саморазвития, самоопределения личности в процессе самоосознания.

Практически все исследования связывают решение проблемы самоопределения с глобальными экзистенциальными вопросами: с выстраиванием индивидуальной системы ценностей, с поиском смысла своего существования, с поиском смысла жизни в целом для человечества. Решение этих мировоззренческих проблем часто ввергает молодых людей в кризисное состояние, преодоление которого далеко не всем удается осуществить в достаточной степени. Доказательством этому являются различного рода невротические образования, возникающие в подростковом возрасте и сопровождающие человека, порой, в продолжении всей жизни (7; 8; 11; 12 и др.)

Кризис юношеского возраста в работах Э.Эриксона определен как *кризис идентичности*. Автор выделяет признаки проявления кризиса: 1) уход от близких отношений, замкнутость подростка, сопровождающиеся переживанием чувства одиночества; 2) невозможность сосредоточиться, испытать интерес к какой-либо деятельности, когда возникающая увлеченность занятием, сменяется равнодушием и апатией; 3) «прострация во времени», нежелание, не способность строить планы на будущее, бессмысленное времяпрепровождение; 4) уход в асоциальные и невротические формы поведения: делинквентность, разные формы зависимости (наркотической, алкогольной, лудомании, интернет – зависимости и проч.). Д. Марсиа, развивая теорию Э.Эриксона, предложил свою типологию развития идентичности: *предрешенную, диффузную, мораторий и достижение идентичности* (12).

Смысл понятия *идентичность* для авторов гуманистического направления (А. Маслоу, К.Роджерс, Э.Эриксон и их последователей) понимается как поиск соответствия своего индивидуального образа жизни, заданному свыше предназначению, – своему Эго. В работах других авторов (И.С.Кон) проблема идентичности видится как «поиск своего Я», «открытие Я», где сущность Я рассматривается через призму культурно-исторической теории развития личности, где неосознанность своей индивидуальности, может рассматриваться как ее неразвитость (2).

В гештальт психологии, (Ф. Перлз) рассматривает развитие индивидуальности на уровне некритично усвоенных отношений в процессе социализации и вводит понятие «интроектной личности», личности со слабо развитой собственной индивидуальностью (6).

Таким образом, поиски внутренних детерминант самоопределения личности приводят к проблеме развития индивидуальности, осознания своего Я, что получило развитие в исследованиях Я-концепции, в частности, в работе Р. Бернса «Воспитание и развитие Я-концепции».

К. Роджерс выделяет два полюса в содержании Я-концепции: Я-реальное, отражающее все особенности личности, ее сильные и слабые стороны, и Я-идеальное, содержащее, как правило, наиболее позитивное представление о себе, то, к чему человек стремиться как к мечте, на протяжении всей своей жизни. В этом контексте К. Роджерс выделяет два типа личностей: осознающих и принимающих свое реальное-Я и личностей, ориентированных, главным образом, только на свое идеальное-Я и не принимающих, не осознающих свое Я-реальное (8).

В работах К. Роджерса, Ф. Перлза и их последователей показано, что страх перед осознанием своих проблем, страх перед своим реальным-Я проявляется в виде *защитной реакции вытеснения* и ориентации только на Я-идеальное, когда желаемое осознается как действительное. К. Роджерс показывает, что за реакцией вытеснения своего реального-Я кроется глубинное, как правило, неосознаваемое негативное самоотношение, которое Э.Эриксон связывает с базовым недоверием к миру и к себе. Основываясь на материале своей практики, К. Роджерс, в качестве критерия личностной зрелости выделяет *самоотношение как базовое, неосознаваемое отношение к себе*, которое формируется в процессе взаимоотношения с родителями с первых дней жизни, включая перинатальный период. В вопросе причинно-следственных отношений в развитии личности подход с позиций культурно-исторической теории развития личности рассогласовывается с пониманием К. Роджерса, однако этот вопрос вполне можно вынести «за скобки».

Развитие выраженного негативного самоотношения ведет к вытеснению в сознании своего реального-Я, тем самым, ограничивается процесс самопознания и самосовершенствования и, как следствие, закрывается путь к самоопределению: и личностному, и профессиональному.

Рассмотрение причин развития позитивного или негативного самоотношения не входит в задачи данной работы, отметим только лишь, что в основе развития этих тенденций лежит типология родительского отношения к ребенку, обозначенная в континууме: безусловное эмоциональное принятие ребенка – эмоциональное отвержение ребенка.

В исследованиях, проводимых в рамках дипломных и диссертационных работах под руководством автора данной статьи, изучалась проблема самоотношения как одного из критериев личностной зрелости. В диссертационном исследовании С.Н. Панцыря было показано, что низкий уровень принятия своего реального-Я, конфликтность в самоотношении имеют статистически значимую положительную корреляцию с выраженным девиантным поведением у подростков, с завышенной самооценкой на сознательном уровне, и неопределенным или нереалистичным представлением о своем будущем (6).

В дипломной работе Л.М. Смирновой исследовалась взаимосвязь уровня сформированности профессиональной идентичности с уровнем развития личности, в том числе с показателями самоотношения (самоуважение, самоинтерес, аутосимпатия, саморуководство и др.(10)). В исследовании приняли участие 100 студентов политехнического колледжа, 55 юношей и 45 девушек в возрасте от 15-ти до 21-го года.

Была выявлена статистически значимая положительная корреляция между шкалой **сформированной профессиональной идентичности** и показателями **позитивного самоотношения**, а так же выявлена положительная связь между **неопределенной профессиональной идентичностью** и шкалой тревожности и выраженными внутренними конфликтами: двойственных чувств, конфликта потребностей в независимости и опеке, критического отношения к взрослым и др.(5)

В результате проведенных исследований, есть основания полагать, что факторы успешного развития процесса личностного и, как следствие, профессионального самоопределения в старшем подростковом, юношеском возрасте, необходимых для гармоничного вхождения во взрослость, можно дополнить **позитивным самоотношением**, которое является результатом благополучных родительско-детских отношений. Другим важным фактором является успешное разрешение **внутренних конфликтов** в подростковый период развития личности (4; 5). Таким образом, если рассматривать вопрос о **готовности к самоопределению**, поставленный в работе И.В.Дубровиной, то в нашем понимании одним из факторов готовности является развитие личности на основе **позитивного самоотношения**, истоки которого определяются родительско-детскими отношениями. Достаточно высокий уровень позитивного самоотношения, в свою очередь, будет способствовать более успешному разрешению внутренних конфликтов, разрешению возрастных кризисов, успешному процессу развития идентичности и, как следствие, профессиональному самоопределению.

В этой связи, на практике, проблема помощи учащейся молодежи в профессиональном самоопределении должна решаться не только в плане повышения информированности подростков и юношества о направлениях, особенностях, содержании и проч. профессиональной деятельности, но необходимо организовывать психологическую помощь в решении внутриличностных проблем.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр.соч. в 6-ти т.Т., 4. С.- 5-242.
2. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М., Политиздат. 1984. - С. - 332.
3. Дубровина И.В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основа новообразований юности // Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Академия,- 2003.- С. – 257-278.

4. Новгородцева А. П. Переживание подростками «чувства взрослости». [Текст]. / А.П. Новгородцева // «Психологическая наука и образование».- 2006.- №2.- С. 39-54.
5. Новгородцева А.П. Внутренние конфликты подросткового возраста. [Текст]./ А.П. Новгородцева// «Культурно-историческая психология». - 2006. - №3. – С. – 39-48.
6. Панцырь С.Н. Внутриличностные конфликты подростков с девиантным поведением// Канд. диссертация. М.: МГППУ, 2012 г.- С. - 139.
7. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии. М., - 2001.- С. – 327.
8. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. – С. – 345.
9. Смирнова Л.М. «Взаимосвязь профессиональной идентичности с уровнем развития личностной зрелости»// Дипломная работа. М., МГППУ, 2010. – С.- 89.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета. - 1983. - С. 228.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М., Прогресс. - 1996. – С.342.
12. Marcia J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley. – С. 142-156.

Перельгина Г.А.,

преподаватель английского языка

ГБОУ СПО «Арзамасский коммерческо-технический техникум»,

г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАРЬЕРНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СО СРЕДНИМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

В статье рассматриваются вопросы профессионального становления выпускников образовательных учреждений СПО. Выделяются факторы, влияющие на успешное профессиональное становление специалиста со средним профессиональным образованием.

The article examines the professional development of graduates of educational institutions of the ACT. Stand the factors that influence the success of professional development specialists with secondary vocational education.

В современных условиях, в рамках концепции модернизации системы среднего профессионального образования значительно повышаются требования к познавательной активности и интеллектуальным потребностям специалистов. Трудоустройство выпускников учреждения среднего профессионального образования зависит сегодня от их инициативы и самостоятельности.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Работодатели оценивают не только уровень образования, но и личностные, деловые качества претендентов на должность.

Студенты образовательного учреждения СПО должны иметь представление о том, какие компетентности они должны развивать и формировать у себя в процессе обучения, иметь достаточно высокий уровень самоопределения, профессиональной мотивации, уметь осуществлять самооценку и самоанализ, развивать в себе профессионально важные качества личности, а также овладевать технологиями формирования профессиональной культуры.

Компетентность специалиста со средним образованием - это проявление им на практике стремления и готовности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт), личностные качества для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования. Готовность студента к любой деятельности складывается из учебной, психологической, социальной и физиологической готовности.

Реализация компетентностного подхода – это организация учебно-воспитательного процесса, разработка и использование соответствующих образовательных технологий. Под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность – это критерий качества профессионального обучения, профессиональная деятельность, а также свойства личности, для которой характерны высокое качество выполнения трудовых функций, культура труда и межличностных коммуникаций, умение инициативно и творчески решать профессиональные проблемы, а также готовности к предприимчивости и принятию управленческих решений, к адаптации в новых условиях деятельности.

Профессиональную компетентность будущего специалиста можно представить в виде следующих составляющих его готовности к профессиональной деятельности: профессиональные знания; профессиональная деятельность (владение специальными знаниями, умение применять их на практике); профессиональные качества личности: физиологические, психологические, социальные, нравственно-мотивационные. Профессиональную компетентность специалиста можно представить и как качественную характеристику специалиста, включая систему знаний, в том числе специальных знаний по техническим дисциплинам.

Учитывая направленность среднего профессионального образования на подготовку специалистов среднего звена производства, необходимо знать требования работодателей к качеству подготовки выпускников. Сотрудничество образовательных учреждений с работодателями в оценке уровня сформированности профессиональных компетенций будущего

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

специалиста и определении требований к нему конкретного производства является наиболее востребованным.

Проблемы профессиональной подготовки определяются обострением проблем качества профессионального образования и эффективности подготовки кадров в России начала XXI века, а также проведением нового этапа реформирования отечественного образования и в связи с разработкой ФГОС ВПО третьего поколения.

Современное переосмысление содержания профессионального образования предполагает ориентацию на раскрытие личностного потенциала. Демократизация способствует созданию условий для свободного самоопределения, самореализации человека, самостоятельного выбора им путей своего движения в социальном пространстве общества.

Динамичная карьера в настоящее время считается одним из ключевых показателей делового успеха и осязаемым результатом профессиональной деятельности человека. Карьера лежит в зоне личной ответственности, и никто не сделает ее за человека. Общество в целом, отдельные отрасли, предприятия должны располагать механизмами отбора и продвижения по профессиональной лестнице наиболее способных и талантливых работников.

Изучение проблем профессионального становления специалиста обусловлено объективной потребностью изучения мотивации работника, вопросов формирования профессиональных навыков. Исследование и анализ жизненного пути человека позволяет выделить этапы профессиональной карьеры, учитывая восходящие и нисходящие фазы развития, критические периоды жизни, а также влияние социально-экономических и личностных факторов.

Современные исследователи и теоретики стремятся рассматривать карьерный рост в контексте перемен, затрагивающих управление и планирование личностного развития работника в процессе профессиональной подготовки. Проблема в значительной мере предопределена недостаточной изученностью данного вопроса. Что, в свою очередь, на практике отражается в существовании проблем, связанных как с профессиональным развитием мастера работника, так и с подготовкой в образовательном учреждении, управлением карьерой и карьерным становлением работника в процессе непрерывного образования.

Знание закономерностей, механизмов, условий и факторов, содействующих эффективному развитию личности работника, позволит более целенаправленно проектировать и реализовать специалисту собственную карьеру. Успешность карьерного продвижения детерминируют определённые внешние и внутренние факторы. В совокупности эти факторы позволяют достичь субъекту профессиональной деятельности высшего уровня самоэффективности – профессионализма, характеризующегося продуктивностью, идентичностью и профессиональной зрелостью.

Анализ научных исследований психологов, социологов и менеджеров позволяет утверждать, что самореализация личности раскрывается в системе

его отношений к жизнедеятельности и к профессиональной деятельности. Г.А.Федотова утверждает, что если человек относится к себе как субъект собственной профессиональной деятельности, то выполнение этой деятельности приобретает для него характер решения задачи на личностный смысл [8]. При построении индивидуальной стратегии карьерного роста работников необходимо учитывать объективные и субъективные факторы этого процесса.

Объективно-субъективные факторы предполагают создание комфортно-деловой обстановки в профессиональном социуме; обеспечение соответствия уровня личностно-профессионального развития требованиям социального окружения; соответствие содержания процесса развития профессионального самосознания в индивидуальных стратегиях карьерного роста.

Объективные факторы - высокий уровень теоретических знаний процесса развития профессионального самосознания в стратегиях карьерного роста, совершенствование содержания профессиональной деятельности работников. Субъективные факторы - мотивы, самодетерминация процесса развития профессиональной карьеры, разрешение актуальных противоречий между условиями, наличными ресурсами и целями субъекта процесса развития профессионального самосознания.

В работах А.Г. Асмолова субъектность выступает как одна из характеристик деятельности, раскрывающая ее внутренний план. Если человек относится к себе как к субъекту собственной профессиональной деятельности, характер выполнения этой деятельности принимает у него характер решения задачи как личностный смысл [2].

В научных трудах С.Л. Рубинштейна подчеркиваются психологические особенности человека во взаимодействии субъекта с объектом, особенности субъекта собственной активной деятельности, которая всегда творческая и самостоятельная. Человек в концепции С.Л. Рубинштейна рассматривается как творец собственной жизни [6].

Важным нам представляется вывод, сделанный Г.А. Федотовой о субъектной активности как о психологическом образовании, состоящим из следующих компонентов: результативного, мотивационного, операционального. Субъектную активность Г.А. Федотова определяет «как некое интегральное образование, которое характеризует способ существования и форму взаимодействия, самосуществования и самоосуществления субъекта, выступающая как основа для раскрытия потенциала субъекта на определенном возрастном этапе» [8].

Исследование субъектной активности личности позволяет нам сделать вывод, что в качестве примера проявления субъектной активности можно рассмотреть субъектное отношение к трудовой деятельности и к карьере профессиональной деятельности. Л.Ф.Алексеева справедливо отмечает, что «субъектное отношение к выполняемой деятельности реализуется обращенностью человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности на основе взаимодействия

сформированных умений саморегуляции» [1]. К целостной субъектной активности специалиста относятся характеристики: коммуникативная, умственная, познавательная активность; саморегуляция, склонность к деструктивному поведению.

Функциональная структура индивида как субъекта психической активности определена в исследованиях В.О.Татенко. Функциональная структура индивида «включает в себя мотивационно-операциональные механизмы: целеполагание собственного развития, выбор средств, необходимых для поставленных целей, принятие решений, исполнение принятых решений, оценка результатов выполнения, накопление индивидуального опыта и фиксация результатов [7].

Мотивация выбора того или иного варианта карьерного продвижения связана с мотивами профессиональной деятельности. В число ведущих факторов карьеры входит также желание повысить уровень жизни, улучшить свое материальное положение при занятии более высокой должности, то есть материальные стимулы являются одними из определяющих в мотивации к карьерному росту. Довольно большую значимость имеет такой фактор, как честолюбие. Внутреннее побуждение продвижения формируется, прежде всего, под воздействием его динамических черт: потребности, установки, интересы. Они должны быть ориентированы на достижение поставленных целей. Ценностно-мотивационные факторы, относящиеся к субъективным условиям, способствуют повышению мотивации к профессиональной деятельности, к профессиональному развитию и к профессиональному самосовершенствованию как движущей силе карьерного роста; к осознанию ценностей профессии, к «профессиональной зрелости». Емельянова М.А. определяет профессиональную зрелость «как конечный результат целостного развития личности студента в процессе обучения».

Профессиональную зрелость можно рассматривать как готовность к карьерному становлению. Профессиональная зрелость, по мнению Емельяновой М.А. сводится к следующим профессионально значимым характеристикам:

- сформированность устойчивой «Я-концепции», высокий уровень осознания ценностей, определяющих уровень личностного развития, сформированность мотивационной основы в избранной профессии, интегративных аспектов «Самости»: самореализации, самоутверждения в жизнедеятельности (личностный аспект);
- сформированность системы профессионально значимых знаний, умений, навыков, способов их реализации в практической деятельности, способность давать оценку и самооценку уровня усвоенного комплекса профессиональных знаний;
- сформированность системы социально значимых качеств, устойчивую адаптацию к условиям постоянно изменяющегося социума, социальную активность (социальный аспект) [4].

Карьерное становление представляет максимальное раскрытие профессионального потенциала работника. Личностные изменения приводят к возникновению и развитию качеств, обеспечивающих выполнение человеком роли субъекта профессиональной карьеры. Маслов Е.В. утверждает, что «к оценке карьеры того или иного человека можно подходить по-разному: во-первых, с позиций окружения работника - людей, которые судят о его карьере исходя из собственных представлений; во-вторых, с позиций самого работника, т.е. как субъективно осознанное отношение работника к своему положению в профессиональном плане, к своему статусу, достигнутому положению на иерархической служебной лестнице» [5].

В концепциях профессионального становления личности подчеркивается тот факт, что субъект может выступать и автором своей карьеры и ее объектом. В настоящее время существуют разные критерии классификации карьер, а, следовательно, и стратегий их построения. Критерии классификации карьер Афанасенко И.В. рассматривает как объективные и субъективные. К объективным критериям относятся: продвижение по службе, достижение определенного социального статуса, число смен мест и видов работ. Субъективные критерии связаны с ценностными представлениями субъекта о своей карьере, с его пожеланиями относительно того, как она будет складываться в дальнейшем [3].

Данная проблема успешности профессионального карьерного становления будущих специалистов со средним профессиональным образованием может быть рассмотрена на примере отдельного образовательного учреждения, например ГБОУ СПО «Арзамасский коммерческо-технический техникум». В техникуме созданы оптимальные условия для всестороннего гармоничного развития личности каждого студента, являющегося будущим специалистом со средним профессиональным образованием. Здесь активно внедряются инновационные направления деятельности, наиболее востребованные программы подготовки специалистов. В 2011 году на базе учебного заведения открыт Инновационный образовательный центр наукоемких технологий обработки металлов. Современная образовательная программа, реализуемая Центром, предусматривает повышение эффективности практической подготовки студентов на основе модернизации образовательного процесса. В Арзамасском коммерческо-техническом техникуме ведется обучение по наиболее востребованным на региональном рынке труда специальностям и профессиям. Не случайно, в Арзамас ежегодно приезжают учиться из других регионов России. Сегодня рабочие профессии становятся все более востребованными и уважаемыми. Кроме того, предоставляемое техникумом образование универсально и позволяет реализовать себя во многих других сферах деятельности. Студенты Арзамасского коммерческо-технического техникума кроме основных знаний получают ни с чем несравнимый личный опыт, расширяют свой кругозор, формируют собственное мнение. Выпускников техникума отличают самостоятельность, инициативность, независимость и уверенный взгляд на мир. Приобрести навыки лидера,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

организатора, человека, принимающего решения, помогают органы студенческого самоуправления, студенческий профсоюз, научное общество обучающихся, школа лидеров. Подобное ведение образовательного процесса в полной мере позволяет подготовить профессионально компетентного будущего специалиста со средним профессиональным образованием, востребованного на рынке труда, который гарантировано сможет спланировать свое успешное профессиональное карьерное становление и достичь поставленных целей.

Обобщая изученную литературу о целях карьеры, можно выделить несколько наиболее жизненно важных целей для личности. Самоопределение цели карьеры состоит в том, чтобы

- профессия или занимаемая должность соответствовали самооценке и поэтому доставляли моральное удовлетворение;
- условия работы способствовали развитию специалиста;
- работа носила творческий характер и позволяла достичь определенной степени независимости;
- труд хорошо оплачивался;
- работа позволяла продолжать активное обучение;
- работа позволяла заниматься семьей и детьми;
- работа находилась в местности, природные условия которой благоприятно действуют на состояние здоровья и позволяют организовать хороший отдых.

Самоопределение цели карьеры может явиться барьером к достижению карьерного становления. Умение четко и конкретно поставить цель, выстроить последующие задачи, определить пути и средства достижения главной цели являются операциональными условиями успешности самоопределения цели карьеры. Выстраивая стратегию карьеры на этапе планирования карьеры работнику было бы более правильно рассмотреть процесс построения своей карьеры не как непрерывное действие, продолжающееся в течение всей жизни, а как последовательность шагов, действий, проектов, то есть действий с определенным результатом, ограниченных во времени и ресурсе. Это облегчит выработку конкретных шагов по воплощению карьерных замыслов в жизнь.

Успешность самоуправления карьерой определяется алгоритмизацией профессионального становления специалиста: самопознание, самоисследование, самодиагностика; самоанализ возможности карьерного роста; целеполагание собственной карьеры; самопланирование поэтапного карьерного становления; самоконтроль и самооценка; самореализация карьерного продвижения.

Таким, образом, стремление человека управлять своей карьерой объясняется значением, которое имеет карьера для его жизнедеятельности. Успешность профессионального карьерного становления специалиста в большей степени зависит от субъективных факторов и от профессиональных карьерных ориентаций работников.

Список литературы

1. Алексеева Л.Ф Психология активности личности. - Новосибирск, 1996.

2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М., Воронеж, 1996. -89-90.
3. Афанасенко И.В. Стратегии построения карьеры как компонент профессиональной Я-концепции Текст. / И.В. Афанасенко // Труды аспирантов и соискателей Ростовского государственного университета. - Ростов н/Д.: РГУ, 2003. - Т.IX. - С.234-237.
4. Емельянова М.А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза. - Оренбург, 2005.
5. Маслов Е.В. Управление персоналом предприятия: Учебное пособие. - М.: ИНФРА-М Новосибирск: ПГАЭиУ, 2000. - 312 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Педагогика. 1973. - 423с.
7. Татенко В.О.Субъект психической активности: поиск новой парадигмы. // Психол. журнал. - 1995.-Т.16.-№ 3. - 23 с.
8. Федотова Г.А. Творческое саморазвитие учителя сельской школы: Монография. - В.Новгород: Изд-во Новгородского государственного университета им. Я.Мудрого, 2004. - 120с.

Самойленко Е.В.

к.пс.н., доцент кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального образования
Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРАТОРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В статье автор поднимает проблему кураторства в вузе, делится опытом кураторской деятельности психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ. Основной акцент сделан на деятельности куратора академических групп по адаптации студентов 1-го курса, их включению в учебный процесс, в студенческую жизнь.

The author raises the issue of supervision in high school, shares the experience of the curatorial activities of psycho-pedagogical faculty Arzamas branch of UNN. The main focus is on the activities of the curator of the academic groups to adapt the students of 1st course, their inclusion in the educational process in student life.

Значительный интерес исследователей к вопросам изучения деятельности кураторов в воспитательном процессе свидетельствует о важности проблемы, которая приобретает особую актуальность в современный период деятельности образовательных учреждений, называемый кризисным.

Характерные признаки системного кризиса, переживаемого Россией сегодня, наиболее видны и отражаются на системе социального воспитания, в том числе и в высшей школе, которая последовательно вслед за школой средней переживает сложные времена. Наиболее часто встречающиеся

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

последствия этого процесса следующие: примитивные интересы и увлечения; несформированность учебной деятельности; отсутствие самостоятельности, инициативности; неразвитая структура самосознания, слабая рефлексия и слабое абстрактно-логическое мышление; протестные и оппозиционные реакции, затянувшиеся до конца ранней юности; несформированность полоролевого поведения, отсутствие навыков общения; совокупность инфантилизма, невротических, акцентуированных и патохарактерологических черт при отсутствии навыков зрелого совладающего поведения и слабости психологических защит от стрессов и трудных жизненных ситуаций (Т.Т.Щелина, 2007).

На это указывает и М.Д. Мартынова, отмечая возрастающий инфантилизм современных молодых людей, которые, с одной стороны, имеют завышенные и не обоснованные потребности, с другой - зачастую не ориентируются в элементарных вещах, далеко не сразу привыкают к новой системе обучения и к новым академическим требованиям, предъявляемым им системой высшего образования (М.Д. Мартынова, 2004).

Таким образом, у многих студентов психологический возраст намного отстает от физиологического, ряд качеств еще продолжает возникать и развиваться. У многих еще требуют развития социальная и гражданская позиция, коммуникация, творческие способности, самовыражение и т.п. Такие студенты нуждаются во внешнем управлении их учебной и внеучебной деятельностью со стороны педагогов.

В связи с этим возрастает значимость создания нового воспитательного потенциала системы образования. Воспитательная работа, осуществляемая на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ, является одним из направлений научно-исследовательской темы «Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки», разрабатываемой в рамках гранта, поддержанного МО РФ и Российского гуманитарного научного фонда. Руководитель – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования Т.Т. Щелина. В ходе исследования на основе анализа литературы и собственных наблюдений автором сформулированы следующие задачи развития в период, приходящийся на обучение в вузе:

- адаптация к обучению в вузе: новому статусу, новым социальным ролям, требованиям и правилам;
- адаптация к осваиваемой профессии: этическому кодексу, содержанию и технологиям профессиональной деятельности, коллегам и партнерам;
- развитие учебно-профессиональной деятельности, при необходимости формирование мотивации ее;
- завершение кризиса идентичности личности (целостности, верности себе и своим принципам);
- реализация потребности в творческом самовыражении в различных видах деятельности, в продуктивных хобби;
- реализация потребности в общении со сверстниками своего и

противоположного пола; формирование установок на создание семьи;

- формирование продуктивных психологических защит от стрессов и трудных жизненных ситуаций;

- формирование установок на здоровый образ жизни (Т.Т., Щелина 2006).

В условиях современной действительности и с учетом специфики получаемых студентами профессий, деканат и преподаватели психолого-педагогического факультета понимают необходимость параллельного с освоением профессии развития личности студента и ее коррекции. Именно поэтому на факультете большое значение имеет институт кураторов и студенческое самоуправление. В целях обеспечения единства обучения и воспитания, повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, усиления влияния на формирование личности студента к каждой студенческой группе (как на очном, так и на заочном отделении) на факультете прикреплен куратор.

Институт кураторства функционирует с момента создания факультета вот уже более 10 лет, и сегодня можно с уверенностью сказать, что там, где кураторы работают не формально, а по-настоящему, сами собой отпадают многие организационные проблемы, студенческие группы становятся сплоченнее, активнее участвуют в жизни факультета и института, студенты выходят в мир профессионалов более уверенными в себе.

По отношению к группе куратор выступает организатором, методическим руководителем, воспитателем, педагогом-психологом. Соответственно, его роль проявляется при реализации им социально-педагогической, научно-методической, организационно-воспитательной, коммуникативно-рефлексивной, аналитико-диагностической, коррекционной, координирующей и прогностической функций.

Содержание работы куратора на младших и старших курсах различается по своим основным задачам и направлениям. Очень значима деятельность куратора на первом курсе. Ведь вчерашний школьник, приходя в вуз, сталкивается с совершенно новой для него системой образования во всех отношениях. Эта система отличается от школьного обучения и организационно, и методически, и содержательно. Поэтому основными задачами кураторской деятельности в данный период являются:

1. Помочь первокурсникам адаптироваться в условиях нового для них студенческого быта;

2. Пробудить у студентов интерес к учебе и научить их учиться;

3. Сплотить группу студентов в единый коллектив.

Для реализации этих задач в рамках учебно-воспитательной работы факультета предусмотрен целый ряд мероприятий, направленных на знакомство студентов друг с другом, куратором, традициями факультета и института, особенностями студенческой жизни, сплочение студентов.

Во-первых, в рамках учебного плана в национально-региональном компоненте заложены учебные дисциплины, проводимые в форме тренингов: «Социально-психологический тренинг», «Педагогическая коммуникация»,

«Тренинг общения», «Основы педагогики здоровья». При планировании нагрузки заведующие кафедрами стараются сделать так, чтобы эти тренинги проводили кураторы каждой группы, что позволяет им в короткие сроки лучше узнать своих студентов (их увлечения, хобби, рациональные и иррациональные семейные установки, способы защиты от стрессов, и т.д.).

Во-вторых, в отличие от других факультетов, где академическая группа первокурсников долго остается группой людей, случайно объединенных в эту самую группу общей целью - получить ту или иную профессию, на нашем факультете реализуется ряд технологий, позволяющих уже с первого дня объединить ребят в единый коллектив.

Хочется отметить, что одновременно с развитием традиционной модели кураторства на факультете ведется работа по созданию новых моделей, предполагающих активное участие студентов старших курсов в работе со студентами первого курса. В настоящее время успешно реализуется сотрудничество института кураторов со студенческим движением помощников кураторов академических групп.

Так, непосредственно первого сентября первокурсники работают со своим куратором и студентами-старшекурсниками в тренинге, направленном на знакомство, общение и сплочение, выделение лидеров, а уже второго сентября они выезжают в адаптивный лагерь на базе ДОО «Ласточка». Кураторы и студенты старших курсов, выступающие в роли вожатых, делают в адаптиве все, чтобы наши первокурсники смогли поближе познакомиться друг с другом, проявить свои творческие возможности, окунуться в атмосферу факультета, на котором им предстоит учиться, познакомиться с преподавателями, сделать первые шаги на пути к овладению профессией.

Адаптивный лагерь дает уникальную возможность в кратчайшие сроки сделать то, на что в других условиях уходят месяцы. Сплачивается не только группа, но и весь курс. Уже на второй день все знают друг друга не просто по именам, а по предпочтительным именам, поскольку так себя сами ребята презентовали на своих бейджиках; выявились лидеры, способности ребят, и теперь довольно легко создать актив группы, который будет поначалу помощником куратора, а постепенно разовьется в самоуправление группы. Кроме того, творческий потенциал ребят, раскрытый при подготовке вечернего концерта на адаптиве, помогает создать сильную команду, ежегодно представляющую факультет на традиционном «Дне первокурсника» института. Достойное представление команды первокурсников факультета обеспечивается совместной работой самих первокурсников, студентов старших курсов, кураторов и заместителя декана по воспитательной работе.

Уже традиционным стало проведение на факультете родительского собрания в конце августа. Перед началом учебного года родители знакомятся с Уставом института, основными сложностями, которые могут ожидать их детей в процессе обучения, знакомятся со своим куратором. Анкета, заполняемая родителями (ф.и.о. студента; адрес постоянного места жительства; адрес фактического проживания для иногородних; сведения о родителях; сведения об

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

успехах в учебной и внеучебной деятельности в школе, интересах и наклонностях студента), дает куратору информацию, благодаря которой он уже перед первой встречей с группой может построить стратегию работы с ней.

Казалось бы, родительское собрание – форма работы школьного образования, и поначалу коллеги с других факультетов относились к этому скептически. Но опыт показывает, что реальная картина современного студенчества значительно отличается от их собственных студенческих лет. Это осознают и сами родители, которые с радостью воспринимают самые разные формы взаимодействия с ними, что позволяет вовремя увидеть ту или иную проблему их ребенка. Куратор знает не только родителей тех студентов, которые имеют задолженности по результатам внутрисеместровой аттестации и сессии, но и дает представления в деканат факультета о поощрении лучших студентов грамотами и благодарственными письмами родителям.

Причины *трудностей первокурсников* в освоении учебных дисциплин связаны не столько со слабой школьной подготовкой, а с тем, что у них не сформированы такие черты, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, рационально планировать время и др. Следствием возникших трудностей является состояние личной тревожности, которое выражается в снижении успеваемости, пропусках занятий, обострении хронических заболеваний. На преодоление и предупреждение этих трудностей направлена деятельность кураторов с группой студентов через проведение кураторских часов, индивидуальную работу со студентами, взаимодействие с преподавателями-предметниками, психологической службой факультета и родителями студентов.

На протяжении обучения в вузе педагогическая поддержка со стороны куратора носит разную степень активности в жизни студента. Если на первом курсе, в основном, необходима помощь в адаптации и организации учебной деятельности, то на последующих курсах требуется помощь в научном и профессиональном самоопределении. Начиная со второго курса на первый план выходят следующие основные задачи деятельности куратора:

- поддержание в академической группе комфортной психологической среды для успешной учебной и внеучебной деятельности студентов, для профессионального, личностного, гражданского развития;
- информационное сопровождение студенческой жизни;
- содействие работе органов студенческого самоуправления;
- вовлечение студентов в научную деятельность;
- содействие в организации культурного досуга студентов, пропаганда здорового образа жизни;
- социально-правовое просвещение, профилактика противоправного поведения студентов.

Куратор решает поставленные перед ним задачи через различные формы работы: кураторские часы, индивидуальные беседы, культурно-массовые мероприятия, проводимые в группе и на факультете, сотрудничество с

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

психологической службой факультета, с органами студенческого самоуправления.

Работу кураторов организует, координирует и методически обеспечивает Совет кураторов факультета. Совет кураторов позволяет вовремя обозначать и решать накопившиеся проблемы, обмениваться педагогическим и учебно-методическим опытом работы.

На заседаниях Совета кураторов рассматриваются такие вопросы, как взаимодействие куратора с группой в период аттестации; взаимодействие куратора с группой во время сессии; формирование профессионально-педагогической направленности студентов и мотивации к профессионально-личностному совершенствованию; работа куратора по организации дежурства группы по факультету; работа куратора по развитию самоуправления в группе; организация работы куратора с группой по обеспечению материально-технической сохранности и эстетического оформления закрепленной аудитории; технология проведения факультетского мероприятия; духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание студентов группы; работа со студентами, проживающими в общежитии; роль кураторов выпускных курсов в организации работы по трудоустройству выпускников; работа куратора с разными категориями студентов: студенты-сироты, студенты-инвалиды, студенты, часто пропускающие занятия и т.п. Таким образом, работа Совета кураторов способствует формированию практических навыков воспитательной работы со студентами, их родителями, представителями учебно-воспитательных структур факультета и вуза.

Список литературы

1. Мартынова, М. Д. Управление процессом профессионального и культурного становления студентов через институт кураторства / М. Д. Мартынова // Университетское управление: практика и анализ. - 2004. – № 5-6(33). - С. 104-106.
2. Щелина, Т.Т. Социальное воспитание современной молодежи: сущность и проблемы / Т.Т.Щелина // Эффективные модели социального воспитания: проблемы, перспективы, поиски. – Арзамас: АГПИ, 2007.–С. 13-23.
3. Щелина, Т.Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов: Монография. – М.: МПГУ, 2006. – 385 с.

Сивогризов Е. Ф.

учитель физической культуры высшей категории

МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида, г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОСЛОЖНЕННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

В данной статье раскрываются возможности специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида г. Арзамаса Нижегородской области для социальной адаптации и реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы.

This article will cover the possibility of special (correctional) comprehensive school VIII type g. Arзамаса Nizhny Novgorod region, for social adaptation and rehabilitation of handicapped students (HIA) in the framework of sports-mass and sports and recreation activities.

Подростковый период – это не только новый шаг в психическом развитии, формировании психических функций и интеллектуальных возможностей, это еще и ступень социального становления, социально-психологических возможностей человека. Социально-психологическое развитие – это процесс усвоения человеком доступного ему на данный момент социального опыта, переработка его в личный опыт, во внутренние социальные ценности и установки (Т.Ф. Иванчик, 1996; с. 46).

Находясь в социальной среде – семье, образовательном учреждении, компании сверстников – подросток «впитывает» те нормы и ценности, которые в этой среде преобладают, а затем перерабатывает их, приспособив к своим индивидуальным особенностям и жизненным целям. Процессы «впитывания» и переработки социального опыта разнесены во времени. Есть целые этапы жизни, когда ребенок руководствуется в основном усвоенным, но не переработанным опытом, то есть живет чужим умом. В другие периоды жизни идет бурный процесс переработки, осмысления опыта: в это время главное – жить не как все, быть непохожим на других. Сложный процесс социально-психологического развития должен привести к социальной зрелости личности – состоянию гармонии в человеке (В.А. Аверин, 1998; с. 123).

В подростковом периоде взаимоотношения человека с нормами драматичны, полны опасностей, преодолеть которые без помощи и поддержки удается далеко не всем. На каждом этапе можно выделить некоторые принципиально важные задачи для взрослых, работающих с детьми. От эффективности их решения зачастую зависит, будет ли развитие ребенка естественным и продуктивным (В.А. Аверин, 1998; с. 143).

Особого подхода требуют дети и подростки с осложненным поведением. В силу ряда причин: сложная обстановка в семье, трудности в обучении и общении со сверстниками, обуславливают неверную социальную позицию

таких учащихся. В этом случае необходимо вести речь о социальной адаптации и реабилитации.

Социальная реабилитация – это процесс восстановления способности ребенка к жизнедеятельности в социальной среде, а также самой социальной среды и условий жизнедеятельности личности, которые были ограничены или нарушены по каким-либо причинам. Социальная адаптация – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой (Г.М. Андреева, 1997; с. 56).

В данной статье раскрываются возможности специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида г.Арзамаса Нижегородской области, для социальной адаптации и реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы. На базе школы функционируют спортивные секции: волейбол, баскетбол, футбол, настольный теннис, лыжи. Ежегодно обучающиеся участвуют в спортивных праздниках, днях здоровья, в школьной и областной спартакиадах для обучающихся с ОВЗ.

Около 70% обучающихся, занимающихся в спортивных секциях, составляют группу социального риска. На первом этапе занятий педагог обеспечивает систему профилактических мер, направленных на предупреждение, или устранение основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков с ОВЗ.

Основная из профилактических мер – это организация полезной занятости данных обучающихся, т.к. именно неорганизованные подростки наиболее часто совершают различные правонарушения. Сюда входят не только тренировки, но и товарищеские встречи (с педагогами, с обучающимися других школ), соревнования различного уровня, походы, экскурсии, встречи с интересными людьми. Обязательна организация полезной занятости в дни школьных каникул, так как в это время, из-за занятости родителей, дети зачастую предоставлены сами себе.

Как показывает практика, у трудновоспитуемых подростков свободного времени в четыре раза больше, чем у других школьников, и столь же велика разница его качественного использования. Если благополучные подростки самоутверждаются в учебе, труде, личных увлечениях, то для трудных подростков вхождение в эти сферы ограничено, и избыток свободного времени становится для них криминогенным фактором, существенно влияющим на нравственный облик несовершеннолетнего.

Эффективность профилактических мероприятий обеспечивается при условии самореализации ребенка на основе успешных видов деятельности, к которым относятся физкультура и спорт.

Регулярные занятия физкультурой и спортом развивают у детей потребность в ведении здорового образа жизни, воспитывают дисциплину, характер, силу воли.

Социально-профилактический подход в качестве основной цели рассматривает выявление, и по возможности устранение причин и условий, вызывающих различного рода негативные явления. Например, влияние улицы или компании сверстников, постепенно заменяется на общение внутри коллектива секции или сборной команды школы. Расписание занятий составляется таким образом, чтобы у обучающихся оставалось как можно меньше времени на бесцельное пребывание на улице. В период подготовки к соревнованиям увеличивается время тренировок, назначаются дополнительные занятия.

Следующий этап заключается в восстановлении или коррекции качеств личности подростка с девиантным поведением, особенно нравственных и волевых. У подростков и юношей с ОВЗ, допускающих аморальные выходки, проступки и преступления, отсутствуют сформированные волевые качества. Эти дефекты обычно возникают в раннем школьном возрасте и затем, закрепившись, выступают как отрицательные волевые черты характера, проявляющиеся в той или иной мере в поступках и действиях. Любая сложившаяся конфликтная ситуация и даже кратковременное отрицательное воздействие становятся для таких подростков теми препятствиями, которые они не могут преодолеть, не нарушая нравственных и правовых норм.

Поэтому воспитание морально-волевых качеств является неотъемлемой частью занятий физкультурой и спортом. Регулярные занятия в спортивных секциях позволяют обучающимся с ОВЗ развить такие качества как смелость, настойчивость в достижении поставленной цели, самостоятельность, уважение к другим, умение критически относиться к своим поступкам и действиям. Немаловажен в этом процессе и личный пример педагога, тренера, который помогает формировать у подростков правильное представление о воле.

Планирование и реализация педагогом спортивно – массовой и физкультурно – оздоровительной работы с подростками с осложненным поведением осуществляется с опорой на положительные качества несовершеннолетнего и носит реабилитационный характер. Недопустимо категорическое осуждение ребенка, имеющего отклонения в поведении, высказывание мрачных прогнозов. Педагог следует путем создания для него «ситуации успеха», использует все положительное в поведении подростка и строит согласно этому деятельность спортивной секции.

Особенную роль играет включение подростка с осложненным поведением в значимую для него общественно-полезную деятельность. Это сложная задача, так как зачастую требует изменения не только отношения к тому или иному виду деятельности, но и нормализации отношений с коллективом детей, глубокой доверительности и уважения во взаимоотношениях с подростком. В силу отсутствия у сложных подростков опыта доброжелательного, спокойного общения, любое воспитательное воздействие встречает активное сопротивление несовершеннолетнего этому действию. Терпение и выдержка – главные помощники педагогу в работе с такими детьми.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Следовательно, использование представленных этапов и методов взаимодействия с подростками с осложненным поведением развивает у обучающихся не только физические данные, но и целый спектр морально-волевых качеств.

Таким образом, занятия физкультурой и спортом в полной мере способствуют социальной реабилитации и адаптации обучающихся с осложненным поведением в условиях МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г.Арзамаса Нижегородской области.

Список литературы

1.Аверин, В.А. Психология детей и подростков [Текст] / В.А. Аверин. – СПб.: Изд. Михайлова, 1998. – 312 с.

2.Андреева, Г.М. Психология социального познания [Текст]: Учеб. пособие для высших учеб. заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.

3.Иванчик, Т.Ф. К вопросу о формировании значимой направленности личности [Текст] / Т.Ф. Иванчик // Актуальные проблемы социальной психологии: Материалы всесоюзного симпозиума. – Кострома, 1996. – с.253-261.

Ситникова А.В.

аспирант кафедры экономики и управления на предприятиях культуры и туризма
Российский государственный торгово-экономический университет
г. Москва, РФ

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФПРИГОДНОСТИ

Целью профотбора является определение профессиональной пригодности человека. Актуальна проблема - появление профессий, предъявляющих к психическим качествам и психофизиологическим возможностям работающего человека все более жесткие требования, развитие получает система специализированных процедур изучения и оценки профессиональной пригодности человека к овладению определенной профессией или групповой профессией, достижению в них требуемого уровня мастерства и успешного выполнения профессиональных обязанностей в типовых и нестандартных профессиональных ситуациях.

The aim is to identify the professional selection of professional fitness person. Pressing problem - the emergence of professions to be met by mental qualities and psychophysiological features a working person all the more stringent requirements, the development is a system of specialized procedures for examining and assessing professional competence person to master a particular profession or group of professions to achieve their desired level of excellence and successful performance of professional duties in standard and non-occupational situations. occupational situations.

Применение психофизиологических методов в психологии труда было вызвано необходимостью разработки объективных и количественных

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

критериев психофизиологического отбора, которая как проблема возникла в связи с развитием техники и ее усложнением, а также появлением профессий, предъявляющих к психическим качествам и психофизиологическим возможностям работающего человека все более жесткие требования.

Профессиональный отбор — система специализированных процедур изучения и оценки профессиональной пригодности человека к овладению определенной профессией или групповой профессий, достижению в них требуемого уровня мастерства и успешного выполнения профессиональных обязанностей в типовых и нестандартных профессиональных ситуациях.

Выделяются четыре аспекта профессионального отбора: медицинский, физиологический, педагогический и психологический. [2, с.102]

Медицинский профессиональный отбор производится на основе медицинских процедур измерения уровня развития и сформированности организма человека и его отдельных функциональных систем.

Физиологический профессиональный отбор учитывает конкретное функциональное состояние человека: степень его усталости и работоспособности, подверженности стрессогенным факторам, способности эффективно функционировать в условиях риска, ночных смен, информационной неопределенности.

Педагогический профессиональный отбор направлен на оценку сформированности специальных знаний у работника, развитости его конкретных умений и практических профессиональных навыков.

Психологический профессиональный отбор реализуется при помощи целого арсенала методических средств: вербальных тестов и опросников, аппаратурных методик, проективных тестов, собеседования. Психологический отбор направлен на выявление и оценку задатков и способностей человека, его ценностных ориентации, профессиональной направленности, мотивации, интересов и предпочтений.

В процессе профотбора процедура выявления статической картины наличных знаний, навыков и умений человека была заменена системой проверки и измерения у данного индивида его способностей к приобретению новых, специфических для данной деятельности, функций и навыков к обучению. Кроме того, в систему профотбора включены испытания, оценивающие индивидуально-психологические и личностные качества человека, одни из которых поддаются целенаправленному воздействию или воспитанию, а другие являются более стойкими и практически не меняются под влиянием жизненного опыта человека. Последние находятся в более тесной связи с нейрофизиологическими особенностями субъекта и поэтому были охарактеризованы как «психофизиологические качества индивидуальности». К ним можно отнести такие качества субъекта, как эмоциональная уравновешенность, самообладание, выдержка, способность к сосредоточению, психическая выносливость, переключаемость, объем и распределение внимания и т.п. [1, с.91]

Перечень видов индивидуально-психологических качеств, которые значимы для успешного овладения человека профессией, следующий.

8. Индивидуально-типологические свойства (сила, подвижность, динамичность и лабильность нервной системы), которые в случае неблагоприятных для профессии показателей могут компенсироваться посредством выработки индивидуального стиля деятельности.

9. Сенсорные и перцептивные свойства, главным среди которых является уровень чувствительности анализаторов. Под влиянием опыта и профессиональных требований эта характеристика может изменяться. Сенсорная основа деятельности предъявляет требования к сенсорным способностям человека и таким образом развивает их.

10. Внимание человека (аттенционные свойства), среди которых наиболее существенными оказываются иногда распределение и переключение, иногда — устойчивость. Свойства внимания поддаются упражнению в незначительных пределах, однако, компенсируются благодаря эмоциональному фактору (заинтересованности) и выработке привычек.

11. Психомоторные свойства, благодаря которым человек выбирает или вырабатывает систему операций, приводящих к достижению цели (к этим качествам относят особенности статики, например профессиональный тремор, а также скорость реакций). Поскольку содержание профессионального труда изменяется (на ранних этапах развития техники определяющим был силовой фактор, а в настоящее время более важен временной и пространственный), то предъявлены новые требования к психомоторным свойствам. Показано, что они хорошо поддаются упражнению.

12. Мнемические качества. Профессиональная память также может развиваться, для чего используют специальные мнемотехнические приемы, повышение профессиональной мотивации и активизацию запоминаемого материала в деятельности.

13. Особенности имажинитивные (свойства воображения) и мыслительные.

14. Волевые качества (имеют значение в разной степени для разных профессий), способствующие умению преодолевать внутренние и внешние сложности в процессе труда. [3, с.120]

Психологический профессиональный отбор целесообразен и эффективен при выполнении следующих условий:

5. Наличие объективной социально-экономической необходимости (например, наличие большого количества свободных работников на определенные профессиональные вакансии);

6. Наличие определенного круга профессий, в которых профессиональная пригодность работника имеет большое значение для достижения им высокой эффективности труда (например, труд оператора, как напряженная и стрессовая деятельность, требует психологического отбора работников по фактору стрессоустойчивости);

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

7. Наличие разработанной и апробированной системы отбора («батарей» диагностических методик, составленных в соответствии с принципами валидности, надежности, взаимодополняемости и взаимозаменяемости);

8. Наличие специалистов, подготовленных для проведения профессионального отбора и имеющих практический опыт в организации и реализации процедур профотбора.

Пример многостороннего выявления психологических особенностей и способностей индивида представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Перечень тестов для отбора работников при приеме на работу

Вид тестов	Категория тестируемых работников		
	Линейные руководители	Функциональные руководители	Специалисты
1. На определение творческого потенциала работника	+	+	+
2. На определение трудностей во взаимоотношениях		+	+
3. На определение авторитета работника	+	+	
4. На наличие организаторских способностей молодого руководителя	+		
5. На определение пригодности к работе руководителем	+		
6. На определение способности быть предпринимателем	+		
7. На конфликтность характера	+	+	+

Целью профотбора является определение профессиональной пригодности человека.

Профессиональная пригодность — совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения общественно приемлемой эффективности в той или другой профессии. В понятие профпригодности также входит удовлетворение, переживаемое человеком в процессе самого труда и при оценке его результатов. [2, с.110]

Профессиональная пригодность не является врожденным качеством человека. Она формируется в ходе длительного профессионального труда, протекающего в определенных социально-экономических условиях. Со временем формируются не только отдельные функциональные системы и психические процессы человека (профессиональное восприятие, память, мышление и пр.), но и его личность. Складывается социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, характером, особенностями общения и т.п. Нередко профессия накладывает свой отпечаток даже на внешний облик человека (так называемая профессиональная деформация). [4]

Время, необходимое для формирования профессиональной пригодности, зависит от природных данных человека, уровня его мотивации и полученной подготовки (знаний, умений, навыков). В разных профессиях и при разных условиях каждый из этих факторов имеет различный удельный вес в общей картине профпригодности человека. Это означает, что формирование профпригодности — всегда индивидуальный процесс. Далек не каждый человек может в приемлемые сроки овладеть некоторыми профессиями, даже при обеспечении высокого уровня его профессиональной подготовки и мотивации. Профессиональная пригодность к этим профессиям может сформироваться лишь при определенных природных данных.

Как и при профессиональном отборе, профессиональная пригодность для конкретной деятельности базируется на психологических, психофизиологических, антропологических, медицинских и критериях. Для определения уровня профпригодности используется разнообразный арсенал диагностических средств: психологические тесты достижений, тестирование профессионально важных психофизиологических и психических функций, методики изучения мотивации, ценностных ориентаций и др. После их реализации можно говорить о степени профпригодности индивида.

Степени профессиональной пригодности [3, с.107]:

- Непригодность (к данной профессии). Она может быть временной или практически непреодолимой. О непригодности стоит говорить, когда отклонения в здоровье несовместимы с данной профессией, кроме того, противопоказания могут быть и педагогическими.

- Годность (к той или иной профессии или группе таковых). Эта степень характеризуется тем, что для человека нет противопоказаний к профессии, то есть у него имеется реальный шанс стать хорошим специалистом в этой области.

- Соответствие (данного человека данной области деятельности). Характеризуется не только отсутствием противопоказаний, но и наличием личных качеств, которые годны для выбора данной профессии или группы профессий.

- Призвание (данного человека данной области деятельности). Эта степень профпригодности характеризуется тем, что во всех основных элементах ее структуры есть явные признаки соответствия человека требованиям деятельности. Речь идет о признаках, которыми человек выделяется среди равных себе по обучению и развитию.

Абсолютной профпригодности быть не может потому, что все люди разные, и вроде бы одни и те же качества имеют разные оттенки, будучи свойственны разным людям, и профессий тоже множество. То есть, в целом, все в руках человека, так как при желании и усердии он может добиться всего.

Список литературы:

1. Ващенко В.П. О некоторых особенностях подготовки кадров малого предпринимательства в России // Наука и промышленность России, 2006.

2. Рыбников О.Н. Психофизиология профессиональной деятельности // М.: Издательский центр «Академия», 2010.

3. Пряжникова Е.Ю. Психология труда: теория и практика // М.: Издательство Юрайт, 2012.

4. <http://www.e-college.ru/> Электронный курс информационно-методического центра МИЭМП на основе авторских материалов Григорьевой Н.Н. «Психофизиология профессиональной деятельности».

Скворцова Ю.С.

воспитатель группы продленного дня первой квалификационной категории
МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида, г. Арзамас, Нижегородская область, РФ

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПРАВИЛ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ

В статье представлен опыт работы воспитателя по формированию у младших школьников с нарушением интеллекта правил безопасного поведения на дорогах. Автор анализирует условия эффективности представленной программы.

The article presents the experience of a teacher on the formation of children with intellectual disorders of the rules of safe behavior on the roads. The author analyzes the conditions of the efficiency of the program.

В последнее время наблюдается тенденция роста количества детей и подростков, которые являются причиной дорожно-транспортных происшествий. Поэтому проблема профилактики детского дорожно-транспортного травматизма по-прежнему сохраняет свою актуальность.

Для предупреждения данной негативной тенденции необходимо обучение детей школьного возраста правилам безопасного поведения на улице и формирование у них специальных навыков. Если взрослый может контролировать свое поведение на улице, то для ребенка это весьма проблематично, потому что для ребенка характерен синкретизм восприятия, то есть не ребенок контролирует ситуацию, а ситуация захватывает ребенка настолько, что он не замечает окружающей действительности и часто подвергается опасности. Особенно остро это проявляется у детей с умственной отсталостью, обучающихся в коррекционной школе VIII вида (В.В. Воронкова, 2010; с.146).

Это происходит во многом потому, что у умственно отсталых детей имеются такие особенности психофизиологического развития, как:

- неустойчивость и быстрое истощение нервной системы;
- неспособность адекватно оценивать обстановку;
- длительное образование и быстрое исчезновение условных рефлексов

(В.В. Воронкова, 2010; с.147).

Именно поэтому, одним из важных направлений в воспитательной работе МКС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Арзамаса Нижегородской области является изучение правил безопасного поведения на дорогах и формирование у обучающихся навыков и привычек безопасного участия в процессе движения.

Для этого в условиях группы продленного дня реализуется программа «Формирование социально – культурного поведения обучающихся» одним из направлений которой является изучение правил дорожного движения.

«Главное – жизнь и здоровье ребёнка» - так можно сформулировать основную цель занятий и мероприятий по изучению правил дорожного движения, где правила рассматриваются с разных сторон, то есть, это не только рассказ о правилах и знаках, цветах светофора, но и интересные факты из истории дорожного движения, происхождение некоторых слов и терминов.

Все дети любят играть, у них очень хорошо развито воображение, поэтому любой ребёнок быстрее понимает и усваивает правила, преподнесённые в форме дорожной сказки, викторины, игры, театрализованного представления, ведь только яркие моменты оставляют в сознании детей нужный пласт знаний, так необходимых ему. Детям очень близки подвижные игры, и тут, в буквальном смысле, они становятся ведущим методом воспитания. На занятиях дети ведут наблюдения, рисуют, конструируют, слушают музыку.

Наиболее эффективным является участие детей в проектах социальной направленности, разработанных педагогами школы, которые способствуют не только формированию основ безопасного поведения на улицах, но и развитию ребенка как личности.

Так, в 2011 – 2012 учебном году в условиях летнего оздоровительного лагеря на базе МКС(К)ОУ С(К)ОШ VIII вида г. Арзамаса Нижегородской области с детьми 8 -10 лет был реализован проект «Светофорчик», целью которого было формирование у детей, как участников дорожного движения, устойчивых навыков безопасного поведения на улицах и дорогах. Цель проекта достигалась через реализацию следующих задач:

- формировать у школьников устойчивые навыки соблюдения и выполнения Правил дорожной безопасности;
- воспитывать чувство ответственности, культуры поведения на дорогах;
- развивать у учащихся умение ориентироваться в дорожно-транспортных ситуациях;
- обучать учащихся правилам поведения в транспорте и дорожной этике.

Работа по проекту проводилась в форме групповых теоретических и практических занятий. Содержание занятий, объем и интенсивность нагрузок варьировались в зависимости от возраста обучающихся и охватывал всю область знаний, необходимых для пешехода, как участника дорожного движения. А так же включались знания, способствующие расширению представлений ребенка о транспорте, скорости, способах обеспечения своей безопасности.

Для закрепления знаний по ПДД на улицах и дорогах использовались сюжетно-ролевые игры, творческие задания, работа с дидактическим материалом, экскурсии по пешеходным маршрутам города, улицам и перекресткам.

Оценка эффективности реализации проекта осуществлялась на основе мониторинга уровня знаний по ПДД и социальной успешности воспитанников: это использования на практике знаний полученных на занятиях, сформированность мотивов готовности к их расширению, проявление активной грамотной позиции пешехода. В результате реализации проекта «Светофорчик» у детей появилось желаниа, помогать людям в трудных дорожных ситуациях, повысились самостоятельность и организованность действий в опасных ситуациях. Таким образом, целенаправленное изучение правил дорожного движения позволяет детям не только использовать теоретически, но и использовать практически, в конкретной жизненной ситуации жизненных ситуациях.

В областном конкурсе «На лучшую детскую конкурсную программу по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма «Красный, желтый, зеленый» в номинации «Лучший педагог (воспитатель) учреждения, организующего отдых и оздоровление детей в летний период, по обучению детей правилам дорожного движения и их пропаганде среди родителей» проект был отмечен свидетельством, результаты реализации проекта руководитель презентовал на заседании круглого стола «Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в образовательных учреждениях», проходившего на базе нижегородского института развития образования.

Таким образом, организация воспитательной работы по изучению правил дорожного движения формирует у обучающихся знания и умения, востребованные в повседневной жизни, позволяет детям адекватно воспринимать окружающий мир, предвидеть опасные и чрезвычайные ситуации на дорогах, а в случае их наступления правильно действовать.

Список литературы

1. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов [Текст] / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 2010. - 415 с.
2. Козловская Е.А. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма: методическое пособие [Текст] / Е.А.Козловская. – М.: Третий Рим, 2005. - 142 с.
3. Комлева Л.А. Дети и дорога [Текст] / Л.А.Комлева. – Каменск-Уральский: Калан, 1997. – 210 с.

Успенская Г.И.

к.пс.н., директор Социального приюта для детей и подростков «Алтуфьево»

г.Москва, РФ

ОБРАЗ СЕМЬИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА

В статье раскрывается проблема формирования образа семьи у подростков, воспитывающихся в условиях социального приюта. Приводятся результаты экспериментального исследования образа семьи у мальчиков-подростков из групп мигрантов и россиян.

In the article the problem of the formation of the image of the family in adolescents who are brought up in a social shelter. The results of an experimental study of the image of the family in adolescent boys from migrant groups and Russians.

Одной из самых острых проблем в настоящее время является проблема социального сиротства. На 2011 год в Москве зарегистрировано более пяти тысяч сирот. С одной стороны, можно было бы сказать, что эта цифра не критическая, так как количество детей-сирот в России исчисляется сотнями тысячами, а именно в России 679 тысяч детей сирот (для сравнения в 1940-е годы детей-сирот в России было около семисот тысяч). Но с другой стороны, вся трудность сложившейся ситуации заключается в том что, сколько бы детей ни усыновляли, ни передавали на воспитание в семьи, региональный банк данных практически не уменьшается: места выбывших тут же занимают другие осиротевшие дети. Например, в прошлом году 800 детей было усыновлено, свыше 400 взяли в семьи (приемные, патронатные, опекунские), а 1200 новичков восполнили эти ряды (главой департамента семейной и молодежной политики Москвы Людмила Гусева).

В России государство предприняло ряд последовательных шагов, которые в итоге привели к росту рождаемости. Но вместе с этим возникли другие проблемы. Из-за растущего алкоголизма отцов, распада семей и бедности многие матери ещё в роддоме отказываются от своих детей, кроме того, родителей-алкоголиков и преступников лишают родительских прав. Возникло так называемое социальное сиротство: сироты при живых родителях.

Большинство социальных сирот, которые попадают в приют, – это дети подросткового возраста. Отсутствие у них жизненного опыта и поддержки не способствуют их социальной адаптации, что нередко приводит к самовольному уходу из приюта. Таким образом, очевидно, что на сегодняшний день не выработаны психолого-педагогические методы оказания им эффективной помощи.

Можно отметить три группы сирот: дети-сироты (дети, родители которых умерли), социальные сироты (дети из неблагополучных семей, родители которых лишены родительских прав, находятся в заключении или отказались от своих детей и ведут аморальный образ жизни) и скрытые сироты (безнадзорные дети). Все они относятся к группе риска, и их объединяет сформировавшийся искаженный образ семьи. Дети из неблагополучных семей испытывают

трудности в адаптации к социуму, создании семьи, воспитании собственных детей. Эта категория детей попадает в интернаты и социальные приюты. В процессе социализации ребенок из неблагополучной семьи полностью или частично отстранен от возможности усвоения норм ролевого поведения.

Педагогические условия и психологические факторы обучения и воспитания детей – социальных сирот в интернатах и приютах не способствуют усвоению социальных норм, ролей будущего родителя, у них не формируется положительный образ семьи. Негативные последствия семейного неблагополучия и воспитания в образовательных учреждениях обуславливают усвоение и формирование подростком искаженного образа семьи. Свидетельством этого является пополнение детских домов, интернатов, социальных приютов детьми из семей бывших воспитанников такого рода образовательных учреждений. Какие меры необходимо предпринять, чтобы этот круг приостановить? Как помочь воспитанникам сиротских учреждений?

Вопросы воспитания, социализации и ресоциализации социальных сирот подросткового возраста в государственных учреждениях формировалась отечественными и зарубежными исследователями (Г.М.Андреева, Т.В.Андреева, А.Я.Варга, Н.Ф.Голованова, И.В.Дубровина, И.С.Кон, М.И.Лисина, Дж.Мид, В.В.Столин, Д.И.Фельдштейн, Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкий и др.).

И сегодня мы отмечаем возросший научный и практический интерес к проблемам семьи, социального сиротства. Однако, ни в психолого-педагогической науке, ни в практической деятельности различных образовательных учреждений не разработана достаточно эффективная система работы по формированию положительного образа семьи у социальных сирот подросткового возраста в условиях социального приюта. А так же нет научных исследований о структуре и содержанию образа семьи у социальных сирот. Потребность в создании целостной системы профилактики социального сиротства и созданием программы формирования положительного образа семьи у социальных сирот одна из самых актуальных не только для нашего учреждения, но и для социальных приютов России.

Анализ психолого-педагогической литературы по изучению образа будущей семьи у детей-сирот (как у мальчиков, так и у девочек) позволил выявить основные особенности представления о будущей семье. Дети-сироты менее четко представляют образ будущей семьи, меньше ориентированы на будущее и часто не осознают смысла своей жизни и общезначимых ценностей. Данные особенности характерны для большинства выпускников детских домов и обусловлены такими специфическими особенностями их жизни, как: отсутствие положительного примера семейных отношений; отчужденность, недоверие к людям; слабо развитое чувство ответственности за поступки; потребительское отношение к людям, неумение заботиться.

Однако в научной и исследовательской литературе практически нет данных о формировании, содержании образа семьи у мальчиков. В основном, все экспериментальные исследования были направлены на изучения девочек.

Исследователи говорят, что материнство имеет огромное значение в воспитании ребенка: в диаде мать-ребенок формируются симбиотические отношения, в которых развивается базовая доверие к миру (2, 111стр.); в диаде мать-ребенок формируется здоровый или не здоровый тип привязанности, что в последующем будет определять взаимоотношения с другими людьми у ребенка, а так же его мировоззрение (3, 177стр.).

Мы говорим о том, что и отцовство играет немаловажную роль в воспитании ребенка: по мнению Фрейда, отец – это эталон подражания; Кон И.С. писал, что отец влияет на формирование собственных мужских черт у сыновей. Р. Кэмпбл говорит о влиянии отца на половую идентификацию девочки в период юности. Именно в этом возрасте она должна получить признание своей значимости как будущей женщины, в основном, от отца, что способствует развитию адекватной самооценки. Стиль воспитания отца влияет на эмоциональную сферу ребенка (1, 36 стр.). А. Адлер подчеркивал роль отца в формировании у ребенка социального интереса. Г. Крайг замечает, что отцы, у которых установились сильные эмоциональные связи с грудными детьми, оказываются более чуткими к изменяющимся потребностям и интересам своих детей и когда они взрослеют. Такие отцы имеют большее влияние на своих детей, дети чаще прислушиваются к ним, и хотят походить на них, благодаря установившимся между ними тесным, разнообразным отношениям.

Как мы можем заметить, причин для того, чтобы обратиться к проблематике отцовства, так же много, как и к проблематике материнства.

В исследовании, проводимом на базе нашего учреждения мы уделяли большое внимание тому, какое воспитание получают мальчики в своих семьях от родителей. Стиль семейного воспитания создает предпосылку формирования личности, формирует роль ребенка в семейной системе. Ослабление родительского начала, и его гипертрофия, способствуют формированию личности со слабым «Я» и сильное родительское начало, закладывает формирование сильной личности. Если мы говорим о демократическом стиле воспитания, то ребенок для таких родителей носитель своей индивидуальности, со своими желаниями и потребности; если мы говорим об авторитарном стиле воспитания, то ребенок в такой семье будет скорее играть роль объекта, который не имеет право на самовыражения.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать предположение о том, что семейные роли в родительской семье будут повторяться и в его супружеской семье.

В исследовании 55 мальчиков-подростков, в возрасте от 15 до 17 лет, из социального приюта города «Алтуфьево». Выборка была разделена на две подгруппы – дети мигранты и дети россияне.

Для диагностики представления о своей и супружеской семье были использованы проективные методики: семейная социограмма Эйдмиллера, рисунок «Я и мои родители», мини-сочинение «Один день из моей будущей семьи», проективный тест Геринга.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Для диагностики стиля воспитания в семье использовался опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним».

Анализ полученных результатов по исследованию особенностей воспитания ребенка в семье (данные представлены в Рис.1), показывает, что девиантные подростки воспринимают свою мать как чрезмерно враждебную и критичную. Как мы можем видеть из графика такой образ матери присутствует у 40 % подростков, находящихся в приюте.

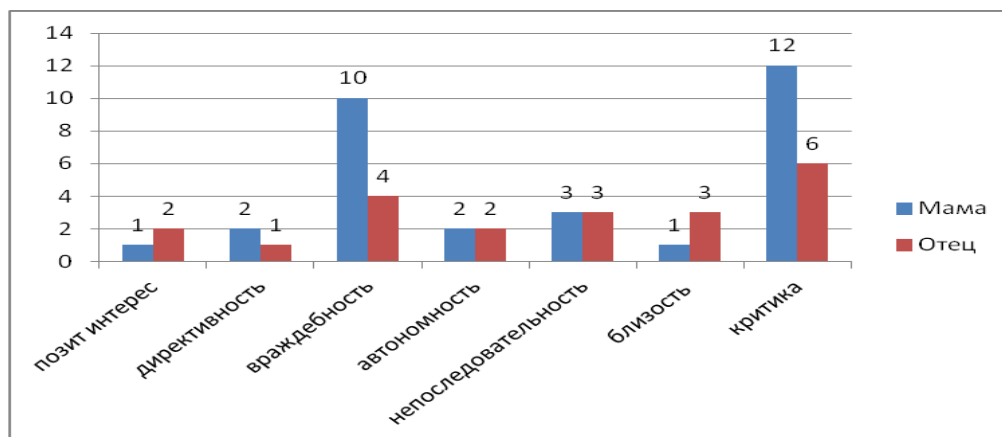


Рис.1. Особенности воспитания ребенка в семье

Более подробный анализ полученных материалов позволил нам сравнить данные в восприятии семейного воспитания подростков матерью и отцом. Мы можем отметить, что у отцов, по сравнению с матерями (3%), позитивный интерес к своему ребенку выражен сильнее (9%), а так же они проявляют меньше критики (28%) к ребенку. Результаты в процентном соотношении приводим в таблице №1.

Таблица 1

Особенности восприятия семейного воспитания родителями подростков

	Матери	Отцы
Враждебность	32%	19%
Критичность	38%	28%
Позитивный интерес	3%	9%

Анализ сочинения, позволил выделить признаки семьи, которые являются важными для построения семейного образа. Необходимо отметить, что таких признаков подростками социального приюта выделено очень мало – часто встречающихся – 3 признака. Для детей из полных семей, например, характерно выделение от семи до десяти таких признаков.

Итак, в таблице №2 приводим сравнительный анализ представлений мальчиков – подростков о своей родительской семье и о своей будущей семье.

Таблица 2

Представления мальчиков–подростков о семье

<i>Родительская семья</i>	<i>Будущая семья</i>
Эмоциональное отвержение ребенка родителями	Мальчики отводят своим детям ту же роль, что и подростку его родители (так же отвергают своих будущих детей)
Мать – глава семьи	Ребенок в своей будущей семье, видит себя главой семьи, с чрезмерно завышенной самооценкой.
Нет эмоциональной близости	По факту все члены семьи (жена и дети) присутствуют, но между ними нет взаимодействия, нет эмоций, нет чувств, нет интереса друг к другу, нет ничего, что могло бы их объединять

И сравнительный анализ представления о своих семьях у детей мигрантов и не мигрантов. (таблица 3)

Таблица 3

Представления о семье у детей-мигрантов и не мигрантов

<i>Дети не мигранты</i>	<i>Дети мигранты</i>
Нет эмоциональной близости	Нет эмоциональной близости
Мама – глава семьи	Если есть отец, то глава семьи он
Эмоциональное отвержение ребенка	Эмоциональное отвержение ребенка
Враждебность родителей	Нет враждебности
Критичность родителей	Нет критичности
Нет позитивного интереса к ребенку	Нет позитивного интереса к ребенку

Обобщая полученные данные, мы можем говорить, что образы семей не несут положительную окраску, присутствует сильная дистанция между членами семьи. Дистантные отношения наблюдаются как в коммуникации, так и в эмоциональной близости.

Обобщая весь эмпирический материал, мы видим, что у детей из социального приюта чрезмерно враждебные и критичные матери, отцы проявляют больше интереса к ребенку, и они менее критичны. Враждебная мать характеризуется чрезмерной агрессивностью и строгостью в отношении с ребенком. Такие матери ориентированы исключительно на себя. Они не принимают своего ребенка, так как он воспринимается, как соперник, которого нужно подавить, чтобы самоутвердиться. Для этого они используют манипуляцию.

Так же необходимо отметить, что будущая семья выступает компенсацией своих неудовлетворенных потребностей в детстве. Если в родительской семье он не получал эмоционального принятия и мама была чрезмерно деспотична, то в будущей семье теперь ребенок выступает главой семьи с завышенной самооценкой, отвергая своих будущих детей.

Дети мигранты, выделяют те же признаки своей родительской семьи: родительское отвержение - воспринимают своих родителей как отвергающих

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

их, не принимающих эмоционально детей. При этом важно отметить если в семье есть отец, то роль главы семьи отводится именно ему. При наличии в семье отца, матери отводится второстепенная роль. Дети остро нуждаются в отце, в участии его в их жизни. Подростки попавшие в приют из российских семей, оценивают высокий уровень враждебности и критичности у своих родителей. Тем не менее такое поведение все равно дает внимание ребенку. В семьях детей мигрантов нет позитивного интереса к ребенку, но при этом в них нет агрессивности, враждебности и критичности, следовательно, ребенок не получает даже негативного внимания.

Таким образом, будущая семья для девиантных детей-подростков играет компенсаторную роль. В супружеской семье они стараются самоутвердиться и получить от будущих членов семьи то, что не получил в детстве от своих родителей. В таких семьях ситуация на неблагоприятную меняется тогда, когда отец уходит из семьи (умирает или оставляет жену и ребенка).

Если в российских семьях к ребенку проявляют негативное внимание, так как враждебность и агрессия тоже внимание, то в иностранных семьях нет внимания: родители таких детей не враждебны, не критичны и не проявляют интереса к своему ребенку.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве// Дошкольное воспитание. 2005. №3.; №5.; №7.
2. Эриксон Э. Детство и общество / пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2000.
3. Бриш К.Х. Терапия нарушения привязанности. — М.:Когито-центр.- 2012

Филатова О.В.

к.пс.н., доцент, заведующая кафедрой психологии

Литвинова Н.Ю.

к.пс.н., доцент кафедры психологии

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

г.Владимир, РФ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ В ВУЗЕ

Статья посвящена основным направлениям деятельности социально-психологической помощи студентам с позиций психосоциального подхода.

The Article is devoted to the main directions of activity of the social-psychological help to students with the positions of the psychosocial approach.

В теории психолого - педагогической помощи студенту в профессионально – личностном становлении предстаёт проблема психологического познания человека: понимание его как личности и индивидуальности и объяснения внутренних причин его индивидуального поведения. Термин «терапевтическая

психология» предложен А. Бремтером и Э. Шостромом (1968). В традиционной российской психологической науке акцент в познании человека ставится на поиск общих законов развития психики. В психологической методологии акцент делается на познание личности, ее индивидуальных закономерностей и развития. Существуют различные виды человеческого опыта, и поэтому существуют различные виды знания о человеке: философское, религиозное, медицинское, психологическое, психоаналитическое. В них по-разному представлены интуитивное и логическое; эмпирическое и теоретическое; знание *de dicto*, *de re* и *de si*. При определении и подборе модели психолого – педагогической помощи необходимо учитывать четыре категориальные единицы (Литвинова Н.Ю., 2011).

1. Правда, а не истина. Эту философскую категорию правды разрабатывал В.В. Знаков, который определял её как «сочетание истинностной и ценностно-нормативной оценки знаний» (Знаков, 1993, с.15). В основе терапевтического психологического знания в отличие от психотерапевтического медицинского лежит понятие не психического здоровья, а понятие терапевтической модели изменений личности, которая (модель) свободна от идеи «нормальности-ненормальности». Она заменена различными вариациями концепции индивидуального развития личности.

2. Понимание как опыт *de se* (индивидуальное знание психолога о самом себе) + опыт *de re* (знание конкретных единичных фактов) + *de dicto* (обобщенное знание о некоем явлении). Понимание другого – это вчувствование в чужой опыт.

3. Философия (жизненная позиция личности) - это понятие терапевтической модели изменений личности, которая (модель) свободна от идеи «нормальности-ненормальности». Она заменена различными вариациями концепции индивидуального развития личности.

4. Язык и его символические функции в процессе познания личности (личностный смысл)

Критерии смещения коррекции внутри терапевтического континуума между медициной и психологией разделяют на две группы:

1. Консультант – факторы: уровень опытности консультанта в психотерапии; факт прохождения профессиональных психотерапевтических тренингов; теоретические и диагностические знания в области психотерапии; степень психотерапевтической ответственности, делегируемой ему учреждением, где он работает; тип учреждения (например, образовательное или лечебное); правовые ограничения и инструкции.

2. Клиент – факторы: глубина поражения личностных структур; степень жёсткости структур психологических защит; сила Эго и других ресурсов личности; степень соматизации симптомов; природа симптомов такова, что не видится возможным, что клиент (пациент) справится с ними сам; какова терапевтическая цель клиента (пациента).

Основными направлениями деятельности при оказании психолого –

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

педагогической помощи учащейся молодежи в профессионально – личностном становлении являются:

- психологическая диагностика (личности, окружения и т.д.)
- социально-психологическое консультирование (выявление проблемы и степени тяжести ее переживания клиентом)
- социально-психологическое сопровождение (помощь при социальной адаптации)
- коррекционно-развивающая работа (например, устранение негативного «эмоционального опыта» студента)

Психологическая диагностика – это основной метод и способ сбора, обработки и анализа эмпирических данных, реализуемый в конкретных диагностических методиках (тестах).

Социально-психологическое консультирование – это профессиональная помощь студентам в поиске решения проблемной ситуации, на основе предварительного ее изучения, а также изучения их личностных особенностей и взаимоотношений с окружающими людьми. Профессиональное консультирование могут проводить психологи, социальные работники, педагоги или врачи, прошедшие специальную подготовку.

Социально-психологическое сопровождение - целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития, коррекции и терапии личности, попавшей в сложную жизненную ситуацию. Сопровождение в российской психологической науке рассматривается достаточно широко. Этимология слова «сопровождать» значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. Социально-психологическое сопровождение - это движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости - помощь и поддержка. Социально-психологическое сопровождение должно осуществляться регулярно и планомерно. Специалист должен руководствоваться следующими принципами:

- 1) личностно-деятельностный принцип - организация деятельности в соответствии с возрастными и личностными особенностями клиента;
- 2) принцип гуманизации - предполагает снятие ограничений на пути свободного интеллектуального и личностного развития каждого;
- 3) принцип ненанесения ущерба - предполагает такую организацию работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не нанесли клиенту вред здоровью, состоянию или социальному положению;
- 4) принцип развития - перспективное планирование совершенствования полученного результата и извлечение уроков и ошибок;
- 5) принцип оптимальности (компетентности) - требует от специалиста браться за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и для решения которых владеет практическими методами работы;
- 6) принцип сотрудничества - специалист работает в тесном сотрудничестве со всем социальным окружением.

Термин «психологическая коррекция» получил распространение в начале 70-х гг. 20 века. Коррекционно-развивающая работа определяется как направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. Это деятельность по исправлению (корректировке) тех особенностей психического развития, которые по принятой системе критериев не соответствуют "оптимальной" (нормативной) модели. Сюда же можно отнести и психотерапию. Таким образом, коррекционно-развивающая работа - это система мероприятий, направленная на развитие личности (через исправление недостатков) и изменение поведения личности с помощью специальных средств психологического воздействия.

Таким образом, краткий анализ основных понятий и категорий психолого – педагогической помощи студентам дает общее системно – структурное представление о ней как об отдельной вполне самостоятельной сфере практической деятельности психологической службы вуза.

Список литературы

1. Гулина, М.А. Терапевтическая и консультативная психология [Текст]: Учебное пособие / М.А. Гулина.- СПб.: Питер, 2001.- 352 с.
2. Литвинова, Н.Ю. Основы психосоматики [Текст]: Учебное пособие / Н.Ю. Литвинова Н.Ю. – Владимир: ВлГУ, 2009. - 108 с.

Чиркова А.Н.

МБОУ Перевозская СОШ
г.Перевоз, Нижегородская область, РФ

Баранова Е.В., к.п.н., доцент

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского
г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

О СРЕДСТВАХ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ

В статье говорится о развитии мышления учащихся на уроках геометрии, описываются различные средства, способствующие включению школьников в поисковую деятельность.

In article it is spoken about development of thinking studying at geometry lessons, the various means promoting inclusion of school students in search activity are described.

В развитии образовательной системы России начинается новый этап. Сущность этого этапа выражается в переориентации системы образования на новые подходы к проектированию и оценке образовательных результатов, в основе которых лежит процесс развития личности как цель и смысл образования. В связи с этим важное место в освоении содержания отдельных учебных предметов отводится формированию у учащихся способности к решению учебно-практических задач на основании умений учебно-

познавательной, исследовательской, практической деятельности и обобщенных способов деятельности.

Уроки геометрии обладают большим потенциалом для организации данных видов деятельности, составляющих основу развития любой личности. При этом важно учителю начинать соответствующую работу с первых уроков изучения геометрических фигур, а также стараться максимально задействовать все возможные средства, которые способны разнообразить учебные задания и усилить их развивающий эффект.

Дети проходят первые классы школы в возрасте, когда развивается острота зрительных впечатлений и обостряется интерес к наблюдениям над предметами и явлениями окружающей жизни. Поэтому метод интуитивного и непосредственного опытного усвоения геометрических законов, тесно связанный с практикой построения и измерения геометрических форм, более отвечает особенностям детской психики с ее остротой восприятия, с активным воображением, с памятью, главным образом, моторного и зрительного типа, с повышенным интересом ко всякого рода зрительным впечатлениям, с потребностью растущего детского организма в движениях и осязательных впечатлениях, но еще со слабо развитым логическим мышлением. Такой путь ознакомления с началами геометрии при помощи интуиции и опыта дает возможность накопления и первого обобщения геометрических сведений.

При этом все педагоги единодушны в том, что изучение наглядной геометрии должно быть активным, надо все время стремиться воспитывать у учеников творческое воображение, приучать их к самостоятельности, к самостоятельному измерению необходимых величин, к самостоятельному исследованию полученных результатов. Ученики должны приучаться не только смотреть на изучаемую геометрическую форму, но и уметь сознательно анализировать ее, подмечать сходство и различие ее элементов по сравнению с элементами других форм.

Естественно полагать, что целенаправленное развитие и умения наблюдать, и умения изменять заданную геометрическую ситуацию возможно осуществлять на основе специальных математических упражнений. Объединение таких упражнений в целостные тренинги еще больше повысит их развивающий эффект. Для развития наблюдательности необходимо прежде всего упражняться в умении обнаруживать скрытые предметы и явления, распознавать их, подмечать те или иные особенности в объектах наблюдения, выявлять взаимосвязи, свойственные тем или иным предметам, фигурам или понятиям, устанавливать закономерности, выполнять сравнение по форме или размерам, расположение частей, делать прикидку «на глазок», подсчет возможных вариантов или разновидностей, делать выбор путей движения, производить соотношение частей или части и целого и т.п. Например:

1. Нахождение особенностей геометрических фигур, типа: «На рис. 1 изображены три буквы русского алфавита Ф, О и Н. Какая геометрическая особенность свойственна каждой из этих букв?».
2. Установление закономерностей, типа: «Проанализируйте расположение

фигурок на рис. 2 и определите, какой должна быть следующая фигурка».



Рис. 1



Рис. 2

1. Разбиение, типа: «Разбейте фигуру (рис. 3), на шесть частей, проведя два отрезка».

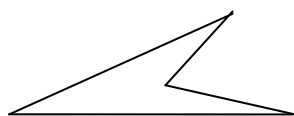


Рис. 3

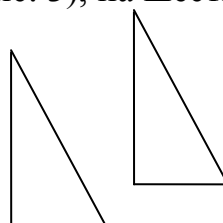


Рис. 4

2. Составление, типа: «Составьте из двух равных прямоугольных треугольников, изображенных на рисунке 4, равнобедренный остроугольный треугольник; равнобедренный тупоугольный треугольник; параллелограмм; прямоугольник».

В процессе выполнения данных упражнений учащимся приходится проводить несколько различных пробных решений, анализировать их, выявлять, какие из них более близки к искомой ситуации, выдвигать предположения о способах, ведущих к верному решению, обосновывать полученный ответ. При этом учащиеся вынуждены неосознанно, в неявном виде, т.е. на интуитивном уровне использовать простейшие свойства геометрических фигур. А практическая работа с этими свойствами усиливает интуитивное представление о них, что способствует поднятию интуиции на более высокий уровень. С другой стороны, такие упражнения способствуют формированию отдельных действий, лежащих в основе познавательной деятельности.

Развитию учащихся способствуют также задания, в которых школьники, не зная строгих определений и свойств фигур, но интуитивно представляя их, способны выявлять некоторые простейшие свойства рассматриваемых фигур, выполняя различные опытные мероприятия. В методической литературе указываются разнообразные формы проведения опытов учащимися. Основными из них можно назвать проведение всевозможных измерений и построений, а также работу на моделях. В первом случае ученикам предлагается изобразить некоторую фигуру и рассмотреть полученный рисунок, замеченную закономерность или подмеченное свойство фигуры сформулировать в виде некоторой гипотезы, которая будет доказана позже, в 7 или 8 классе. Этот способ дает возможность держать внимание всего класса и при этом способствует развитию мышления учащихся. Ведь высказанное в результате рассмотрения фигуры суждение о ее свойствах - итог выполнения ряда мыслительных операций.

Практика показывает, что активизации мыслительной деятельности учащихся способствует динамическое рассмотрение геометрических объектов. Если геометрические модели будут двигаться, накладываться друг на друга,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

прикладываться, совпадать, перегибаться пополам, удлиняться, укорачиваться, расширяться, сжиматься, вращаться, тогда перед учителем раскроются широкие возможности для новых методических приемов и демонстраций.

Одним из дидактических средств, позволяющих эффективно организовывать познавательную деятельность учащихся, связанную с изменением геометрической ситуации, является геоплан Гаттеньо-Карасева. Построение и преобразование геометрических фигур на геоплане, осуществляемое при помощи эластичных шнуров, не только вызывает неподдельный интерес у учащихся разных возрастов, но и дает им возможность самовыражения, воплощения своих действий и мыслей в некую математическую ситуацию, адекватную условиям задачи или тем образам (представлениям), которые ассоциируются с рассматриваемыми объектами или их отношениями. Возможность быстрого изменения формы, размеров и расположения фигур посредством растяжения или сжатия эластичных шнуров, переноса петель, достраивания элементов и т.п. привлекает учащихся, обеспечивает двигательную, а вместе с ней и умственную активность, позволяет каждому ученику проводить поиск каких-либо закономерностей, различных способов изображения (преобразования) фигур, изучаемых в курсе математики. Приведем примеры упражнений на геоплане:

1. Постройте три отрезка, изображенные на рисунке 5. Переместите их общую точку таким образом, чтобы длина одного из получившихся отрезков была в 2 раза меньше длины другого и в 3 раза меньше длины третьего отрезка.
2. Постройте четырехугольник (рис. 6). Переместите одну из его вершин таким образом, чтобы получился: а) параллелограмм площадью 8 дм^2 ; б) треугольник площадью 8 дм^2 ; в) трапеция площадью 10 дм^2 .

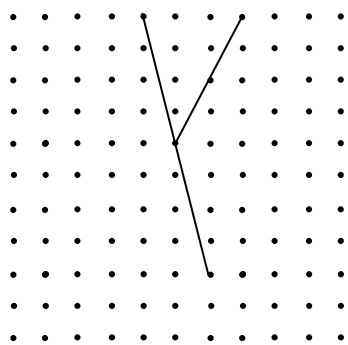


Рис. 5

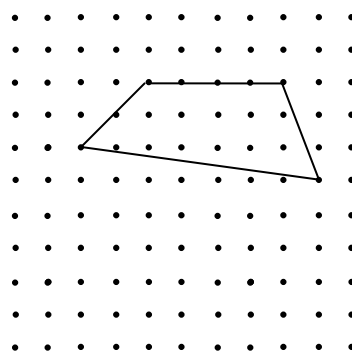


Рис. 6

Еще более простой и доступной дидактической моделью является обыкновенный лист бумаги или фигура, вырезанная из него. При этом геометрические построения и преобразования выполняются при помощи перегибания.

Геометрические построения циркулем и линейкой основаны на свойстве окружности как геометрического места точек. Геометрические построения посредством перегибания листка бумаги основаны на принципе осевой симметрии. Листок бумаги, сложенный вдвое и образующий прямую линию

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

перегиба, является моделью двойной полуплоскости, каждая точка которой есть двойная точка, отстоящая от оси перегиба на едином определенном расстоянии. Перегибая такой сложенный вдвое листок бумаги по разным направлениям и, образовав из ребер перегибания фигуру, расправив листок, получаем на нем две симметричные фигуры. Складывая листок вчетверо, мы образуем на нем простейшим способом четыре прямых угла. Перегибание листка бумаги дает простые и наглядные способы деления угла пополам, деления отрезка пополам, восстановления и опускания перпендикуляров и, следовательно, проведения параллельных прямых, биссектрис, медиан и высот треугольников, построения ромба, прямоугольника, параллелограмма и других фигур.

1. Перегибая лист бумаги в форме круга, получите изображение центра круга.
2. Перегибая лист бумаги произвольной формы, получите изображение двух параллельных прямых.
3. Перегибая лист бумаги произвольной формы, получите изображение квадрата, центр которого находится в точке O .

К другим аналогичным дидактическим пособиям следует отнести также танграм, позволяющий составлять различные геометрические фигуры, логические блоки Дьонеша, дающие возможность образовывать первые представления учащихся о форме и размерах геометрических фигур и т.п.

Таким образом, главная ценность описанных средств заключается в том, что они наряду с решением дидактических задач темы позволяют развивать интуитивно-опытную базу учащихся, умения анализировать, высказывать предположения, изменять заданную геометрическую ситуацию, а также замечать (видеть, предвидеть) геометрическую сущность результата изменений.

Шагина Н.А.

студентка 4 курса специальности «Социальная педагогика»

Научный руководитель:

Беганцова И.С., к.п.с.н., доцент, зав.кафедрой общей и педагогической психологии

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТАРШЕКЛАССНИКАМ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье раскрываются некоторые аспекты организации социально-педагогической помощи старшеклассникам в развитии профессионального самоопределения.

The article describes some aspects of the organization of social and educational assistance to high school students in the development of professional identity.

Выбор профессии является одним из ответственных моментов, определяющих весь дальнейший жизненный путь человека. Поскольку в жизни

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

все взаимосвязано, правильно выбранная профессия оказывает влияние на все остальные сферы жизни. Отрицательные последствия неправильно выбранной профессии затрагивают как самого человека, так и все общество. По данным американских ученых, правильный выбор профессии в 2-2,5 раза уменьшает текучесть кадров, на 10-15 % увеличивает производительность труда и в 1,5-2 раза уменьшает стоимость обучения кадров. Решить проблему профессионального выбора человека, призвана профориентация (Бодров В.А., 1990; С85-94).

Первый кабинет по профориентации возник в 1903 году в Страсбурге (Франция), а в 1908 году было создано бюро по подбору профессий в Бостоне (США). Работа этих первых служб основывалась на «трехфакторной модели» Ф. Парсонса, который считается отцом теории профориентации (Пфейфер Е.В., 1989; 22-24)

В 1909 году им были сформулированы следующие идеи:

а) каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единственной профессии;

б) профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств человека и требований профессии;

в) профессиональный выбор является сознательным и рациональным процессом, в котором или сам человек, или профконсультант определяют индивидуальные психологические качества и соотносят их с требованиями различных профессий (Пряжников Н.С., 1996, 38-63).

За рубежом имеет известность периодизация Дж. Сьюпера, выделившего следующие этапы профессионального пути человека:

- рост – развитие интересов, способностей (0-14 лет);
 - исследовательский – апробация своих сил (14-25 лет);
 - утверждение – профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе (25-44 года);
 - поддерживание – создание устойчивого профессионального положения (45-64 года),
 - спад – уменьшение профессиональной активности (65 лет и более)
- (Чебышева В.В., 1990, 14-19)

В нашей стране наиболее известна периодизация Е.А. Климова, который выделил следующие стадии:

- стадия предигры (0-3 года);
- стадия игры (6-8 лет);
- стадия овладения учебной деятельностью (от 6-8 до 11-12 лет);
- стадия оптации – от лат. optatio – желание, выбор (от 11-12 до 14-18 лет);
- стадия профессиональной подготовки (от 15-18 до 16-23 лет);
- стадия развития профессионала (от 16-23 лет до пенсии) (Климов Е.А. 1990, 158).

Важным направлением в современных исследованиях является изучение таких психологических проблем профессиональной деятельности, как профессиональное самоопределение личности, психологические аспекты построения технологии профессионального образования (формирование профессионального мышления и знаний в обучении, формирование политехнического мышления широкопрофильного специалиста, формирование познавательной активности в процессе обучения, формирование профессиональных умений и навыков).

Т.В. Кудрявцев, А.И. Сухарева считают, что на профессиональные намерения молодого человека на первой стадии профессионального становления личности влияют многие факторы, каждый из которых в какой – то определенный момент его жизни может оказаться решающим. Условно авторы делят эти факторы две категории:

1. факторы, воздействующие непосредственно;
2. факторы, действующие опосредованно.

К факторам первой категории авторы относят внешние побуждения: требования родителей, взрослых родственников, школьной администрации, отбор профессионального обучения по определенным показателям и отказ по противопоказаниям. Эти побуждения имеют определяющее значение лишь в подростковом и отчасти в раннем юношеском возрасте.

К факторам 2 категории относятся интерес к тем или иным областям знаний, жизненные идеалы и образы, традиций семьи, влияние товарищей, взрослых, социальный престиж профессий и другие. Значимость этих факторов повышается к возрасту, когда молодой человек уже заканчивает среднюю школу и встает перед необходимостью выбора своего дальнейшего пути.

Н.С. Чистякова предлагает разделить фактора выбора профессии школьником по трем группам:

- общие факторы – это социально – экономические условия жизни людей, общественные организации, духовная культура общества, средства массовой информации и т.д.;

-региональные факторы включают в себя сеть высших и средних учебных заведений, это культурно – образовательный и профессиональный уровень семьи, формы проведения досуга;

- субъективные факторы. Под ними подразумевается: пол, степень развития сознания, способности и интересы школьников, знания, сюда же относятся идеалы (Овчарова Р.В. 1996,198-220).

Таким образом на выбор профессии старшеклассников оказывают влияние следующие факторы: мнение, требование родителей, семейные традиции, мнение значимых взрослых, влияние друзей, социальный престиж профессии, а также субъективные факторы: склонности, интересы, мотивы, темперамент и другие стороны личности. Все эти факторы говорят о необходимости проведения серьезной профориентационной работы социального педагога со старшеклассниками.

В целом вся профориентационная работа должна строиться таким образом, чтобы из психодиагностической она превратилась в развивающую. Психодиагностика является важным направлением работы по профориентации в школе. Особое внимание при этом уделяется мотивации, профессиональным интересам, склонностям и способностям. Личности школьников должны быть объектом самого пристрастного внимания на протяжении всех лет обучения. гностико-коррекционную. При проведении психодиагностического исследования используют традиционные методы психологии, среди которых основная роль принадлежит тестовым методикам.

Необходимо помнить, что право применения в практике работы профессионального ориентирования школьников заслуживают только полностью проверенные методики. Для большей эффективности рекомендуется использовать игры и игровые упражнения, предназначенные для профориентационной работы со старшеклассниками в школе. Особенностью большинства игровых методик является их простота и компактность. Смысл использования игровых методик – в создании более непринужденной атмосферы со старшеклассниками, а также – в моделировании отдельных элементов профессионального, жизненного и личностного самоопределения. Анкеты и тесты, проводимые в рамках профориентационной работы, призваны помочь учащемуся лучше узнать себя, свои возможности, способности, интересы, активировать стремление к работе над собой, и самовоспитанию, самосовершенствованию. Самое главное – выбрать профессии так, чтобы работа в будущем была успешной и приносила удовлетворение(Пряжников Н.С. 1996,38-63).

Таким образом, в процессе профессионального самоопределения учащихся успех их действий существенным образом зависит от их собственной активности, от сформированности субъектной позиции. Именно эта позиция и связанный с ней опыт позволяют учащимся целенаправленно, активно и умело осуществлять выбор профессии и подготовку к ней. Поэтому нужна специальная работа, чтобы правильно ориентировать старшеклассников в профессиях, привить им любовь и уважение к рядовым производственным профессиям, повысить социальный престиж ряда необходимых государству профессий. В помощь старшеклассникам в школе организована профориентационная работа, которая должна строиться таким образом, чтобы из психодиагностической она превратилась в развивающую диагностико-коррекционную. То есть все этапы должны служить одной цели – активизировать учащихся, сформировать у них стремление к самостоятельному выбору профессии с учетом полученных с помощью социального педагога знаний о себе, своих способностях и перспективах развития.

Список литературы

1. Бодров В.А. Проблемы профессионального психологического отбора.// Психологический журнал. – 1990. – №2. – С85-94.
- 2.Климов Е.А. Как выбрать профессию – М.: Просвещение, 1990, – 158с.
- 3.Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога – М.:

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Просвещение, 1996. – 220с.

4.Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., –Воронеж, 1996. – 63с.

5.Пфейфер Е.В. О влиянии родителей на профессиональную ориентацию детей. Подготовка учащихся к труду и выбору профессии. - Алма-Ата,1989. – 156с.

6.Чебышева В.В. Психологические проблемы профориентации школьников //Вопросы психологии. – 1990. -№1. -С.14-19.

Шевелева М.С.

магистрант направления «Психолого-педагогическое образование»

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСОВ
ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Статья посвящена проблеме активизации познавательной активности студентов. В центре внимания – психологический аспект проблемы, освещенный в литературе гораздо слабее, чем педагогический. Автор предлагает трехуровневую модель организации учебного процесса, учитывающую постепенный рост познавательной активности студента, и определяет условия такого роста.

The article is dedicated to the issue of intensification of students' cognitive activity. The psychological aspect is in focus, just because it is described in the literature less, than pedagogical aspect. The author proposes a three-steps education process model, which is considering gradual growth of student's cognitive activity, as well as describes circumstances of such growth.

Современные тенденции развития науки, техники, производства и общества позволяют характеризовать XXI-е столетие как век стремительно меняющихся но информационных технологий, форсированное развитие которых предъявляет все больше требований к человеку как активному субъекту познания. Огромные возможности для освоения информационного пространства, в свою очередь, требует выраженной познавательной активности личности.

Не только значительно увеличивается объем научно-технической информации и повышается уровень ее сложности, но и возрастают возможности использования человеком современных информационных технологий. Локальные и глобальные компьютерные сети перенасыщены различного рода информацией, поиск, анализ и освоение которой невозможны без наличия развитой познавательной активности человека. Однако, с одной стороны, постоянно усложняющееся современное познавательное пространство требует расширения спектра познавательных возможностей человека, с другой стороны, серьезно затрудняет реализацию индивидуального познавательного поведения в силу безграничных личностных ресурсов. Активизация

познавательной деятельности - стержневая проблема обучения. В ходе обучения познавательная активность выступает качественной стороной познавательной деятельности - источником развития и самосовершенствования личности. Система познавательных отношений, складывающихся в процессе сузовского обучения, во многом предопределяет качество общей и специальной подготовки выпускника, возможности его будущей профессиональной адаптации и роста.

В настоящее время отечественная наука располагает многочисленными исследованиями активности человека благодаря работам по физиологии активности Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, концептуальной идее единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна, теории деятельности А.Н. Леонтьева, принципу активности индивида, введенному Л.С. Выготским, теории установки Д.Н. Узнадзе. Изучаются разные виды активности: общая активность в структуре индивидуальности (М.В. Бодунов, Э.А. Голубева, Б.Р. Кадыров, А.И. Крупнов и др.); психическая активность субъекта (Л.Ф. Алексеева, К.А. Осницкий, А.В. Петровский, Т.Я. Решетова, В.И. Секун и др.); надситуативная активность (В.А. Петровский); умственная и интеллектуальная активность (Д.Б. Богоявленская, Э.А. Голубева, Б.Р. Кадыров и др.).

Во многих исследованиях указанные виды активности подвергаются системному анализу, что свойственно тенденциям развития современной психологической науки. Однако познавательная активность редко выступает предметом отдельного психологического исследования, в то же время, являясь важнейшим свойством Homo activus - «человека активного». Познавательная активность обеспечивает не только постижение субъектом системы знаний и представлений об окружающем мире, но и реализует задачи самопознания, самопонимания и саморазвития. Можно выделить немногие психологические работы, связанные с познавательной активностью (С.В. Герасимов, Д.С. Годовикова, Е.Л. Григоренко, Т.В. Корнилова, О.Г. Кузнецова, М.И. Лисина, О.И. Ложечка, А.М. Матюшкин, Т.Я. Решетова, Н.Ф. Шляхта и др.), анализ которых доказывает как дефицитность конкретно-психологических знаний о содержании данного феномена, так и отсутствие общего системного подхода к его описанию. Авторы представляют познавательную активность чаще в рамках динамических признаков интеллектуальной деятельности или познавательной мотивации, оставляя без внимания продуктивные и рефлексивные компоненты. Исследователи расходятся в описании форм проявления, уровней и факторов развития феномена, что доказывает необходимость осуществления системного подхода к изучению познавательной активности.

Можно условно выделить два направления развития познавательной активности - деятельное, предполагающее освоение навыков учебной деятельности, и личностное, в основе которого лежит формирование мотивационно - потребностной и эмоционально-волевой сфер личности обучаемого. Познавательная активность с одной стороны является формой самоорганизации и самореализации обучающихся, с другой - результатом

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

усилий педагога в организации учебной деятельности и становлении их в качестве субъектов последней.

Рассматривая взаимосвязь обучения и развития, Л.С. Выготский и представители его школы: П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, говорили о том, что только правильно организованное обучение влечет за собой умственное развитие. Психолого-педагогические исследования А.К. Дусавицкого, Л.В. Занкова, С.Л. Рубинштейна, В.В. Рубцова, Т.М. Савельевой, Д.Б. Эльконина показывают, что такое обучение изменяет весь ход психического развития учащегося, способствуя формированию продуктивного мышления, познавательной активности личности.

Проведя анализ исследований данного вопроса, мы выделяем следующие основные признаки познавательной активности:

- познавательный интерес;
- доминирующий вид познавательной деятельности;
- волевые качества обучающихся;
- проявление самостоятельности в решении задач.

Определены четыре уровня познавательной активности:

- нейтральный — характеризующийся произвольным восприятием учебного материала;
- воспроизводящий — где, в основном, происходит запоминание новых и воспроизведение усвоенных понятий и положений;
- интерпретирующий — требующий от обучающихся переосмысливания и видоизменения привычных действий в свете новых знаний;
- творческий - обеспечивающий практическое применение знаний, умений и навыков в новых условиях, где обучающиеся самостоятельно определяют недостающие или лишние данные в работе и демонстрируют нетрадиционные способы решения поставленной задачи.

На качество обучения и подготовки специалистов 1 курса гуманитарных специальностей в техникуме оказывают влияние следующие обстоятельства:

- недостаточная психологическая готовность студентов к обучению в техникуме, их слабая направленность на будущую профессиональную деятельность и недостаточная самоорганизация, причиной чего часто является обучение специальности, не соответствующей склонностям студентов к той или иной профессиональной деятельности;
- применение поточных технологий обучения, рассчитанных на среднестатистического студента, без учета его склонностей к определенной профессиональной деятельности;
- применяемые технологии, методы и формы обучения направлены на повышение уровня обученности и не обеспечивают в должной мере активную познавательную деятельность студентов, развитие их интеллектуальных способностей и личности в целом.

При этом повышение качества подготовки специалистов обеспечивается главным образом за счет педагогического воздействия и почти не учитывается

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

фактор психологический, который оказывает значительное влияние на развитие способностей к обучению, саморазвитию, самосовершенствованию индивидуальности студента, на качество его подготовки в техникуме.

Проведя анкетирование, мы получили следующие результаты;

48% имеют *низкий уровень* познавательной активности: характеризуется отсутствием познавательного интереса к инновациям, безразличием к совершенствованию имеющихся и приобретению новых знаний и умений по избранной профессиональной деятельности; проявлением интереса только к заданиям, которые необходимо выполнять по учебным программам; отсутствием плана действий и намерений использовать свой личный потенциал и опыт; низким уровнем компьютерной грамотности; неумение пользоваться справочной литературой;

52% имеют *средний уровень*, который характеризуется иногда появляющимся желанием узнать о новых разработках, достижениях информационных технологий; проявлением интереса к приобретаемой профессии и к способам добывания знаний, особенно с помощью новых информационных и коммуникационных технологий; появлением интереса к получению более высокой оценки преподавателя за выполненную самостоятельную работу; наличием умения работать с учебными справочными пособиями под управлением преподавателя; выполнением творческо-исследовательских заданий с помощью консультаций преподавателя; редко проявляющимся контролем над самообразованием; затруднениями при самооценке уровня готовности к самообразованию.

Для активизации познавательной деятельности студента можно предложить модель организации учебного процесса, состоящая из следующих этапов: подготовительный, формирующий, завершающий.

Каждый этап при определенной совместной деятельности преподавателя и студента выводит студента на соответствующий уровень формирования готовности к самообразованию.

На подготовительном этапе по результатам анкетирования, тестирования, бесед, опросов, анализа контрольных и самостоятельных работ определяется:

- исходный уровень общеобразовательной подготовки;
- степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, особенности характера;
- отношение к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе;
- врожденные способности к определенным видам деятельности;
- мотивы поступления в вуз и отношение к избранной профессии;

На формирующем этапе происходит отработка профессионально значимого материала, студент активно включается в процесс учебных занятий.

- по возможности, на всех видах аудиторных занятий используются новые информационно-коммуникационные технологии и персональный компьютер;
- на лабораторных и практических занятиях студенты получают навыки по определению самооценки и взаимооценки;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

– в качестве источников информации всё шире в учебном процессе используются электронные средства, и большое место в информационном обеспечении занимает глобальная сеть Интернет.

На третьем этапе осуществляется вывод большинства студентов на высокий уровень формирования познавательной активности: проявлением активности и упорства при выполнении поставленных перед ним задач; большим стремлением добиться успеха в самообразовательной деятельности, ответственным отношением к учебной деятельности в целом.

Анализ исследований психологов, психофизиологов, педагогов и собственный опыт педагогической деятельности позволили выявить педагогические условия, которые способствуют активизации познавательной деятельности студентов.

- Изменение функций участников образовательного процесса, когда педагог становится не передатчиком информации, знаний, а направляющим познавательной деятельности студентов, которые из пассивных слушателей превращаются в активных преобразователей учебной и другой информации.
- Формирование мотивации учебной деятельности в первую очередь за счет обучения студентов в соответствии со склонностью к той или иной предметной, профессиональной деятельности.
- Применение проблемного, эвристического и исследовательского методов обучения, в частности лекций в форме диалога.
- Совместная познавательная деятельность студентов в соответствии с одинаковой предметной или профессиональной направленностью и психологической совместимостью.
- Обобщение-систематизация, структурирование учебной информации.

Изменение функций участников образовательного процесса возможно, если педагог разрабатывает такой дидактический и методический материал, который учитывает индивидуальные особенности восприятия и переработки информации студентами и обеспечивает их активную самостоятельную познавательную деятельность.

Описанные условия психологической активизации познавательной деятельности целесообразно использовать совместно с другими методами стимулирования творческого мышления, в единстве с ними. Таким образом, развитие познавательной активности предусматривает вооружение обучающихся необходимыми инструментами для поиска знаний, что позволяет достигнуть самого высокого творческого уровня деятельности. Китайская мудрость гласит: «Дай человеку рыбу и он будет сыт один день. Научи его ловить рыбу и он будет сыт всю жизнь.»

Список литературы

1. Аршанский Е.А. Организация практических работ в гуманитарных классах [Текст] / Е.А. Аршанский // Журн. биология в школе. - 2002. - №3. - С. 41-47.
2. Гусева Т.А. Стили познавательной активности личности студентов Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

психологических наук. – Новосибирск., - 2009. – 47 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/589996/>

3. Калмыкова З.И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении [Текст] // Современная педагогика. - 2000. - №7. - С. 18-25.
4. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности [Текст] // Вопросы психологии. - 1982. - №4. - 5-17с.

Щелина Т.Т., д.п.н.

профессор, зав.кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования

Беганцова И.С., к.пс.н.

доцент, зав.кафедрой общей и педагогической психологии

Воронина Н.А., к.пс.н.

доцент кафедры общей и педагогической психологии

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

**ПРОФИЛАКТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ДИСГАРМОНИЙ СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И НАПРАВЛЕНИЙ
ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ВУЗЕ**

В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.

В статье раскрываются вопросы профилактики личностных дисгармоний студентов в процессе профессионального самоопределения в вузе. Профилактика личностных дисгармоний студентов в процессе профессионального самоопределения представлена как поэтапный процесс включения личности в разнообразные профессионально значимые виды деятельности. Технологии, представленные в статье, апробированы в работе факультета и показали свою эффективность.

The article describes the prevention of personal disharmony of students in the professional self in high school. Prevention of personal disharmony of students in the professional self is presented as a gradual process of inclusion of the individual in a variety of professionally relevant activities. Technologies presented in this article have been tested in the work of the faculty and shown to be effective.

Учитывая ситуацию, сложившуюся в современном высшем профессиональном образовании России, все большее значение приобретает реализация компетентностной парадигмы в процессе профессиональной подготовки специалистов гуманитарных направлений и непосредственно психолого-педагогического профиля. Современные исследования в области образования и практической психологии представлены работами И.В.

Дубровиной, Р.В. Овчаровой, А.М. Прихожан, В.В. Рубцова, Н.В. Самоукиной и других, ориентированы на системное изучение специалиста, работающего в системе «человек-человек», как субъекта деятельности и его профессиональной компетентности, что подтверждается идеями, разрабатываемыми в контексте лично ориентированного подхода (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, И.С.Кон, М.И.Кондаков, А.В.Петровский, В.В.Сериков, Е.Н.Шиянов, И.С.Якиманская и др.) и акмеологического подхода (А.А.Держач, В.Г.Зыкин, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова и др.).

Само по себе профессиональное становление личности может быть представлено как поэтапный (стадиальный) процесс включения личности в разнообразные профессионально значимые виды деятельности, характеризующийся наличием кризисов при переходе от одной стадии профессионального становления к другой, связанных с возникновением противоречий в сфере профессионального самоопределения личности. Конструктивное преодоление кризиса студентов, не определившихся в своем выборе, но все же, поступивших на определенную специальность (направление подготовки) как показывает практика, на начальном этапе обучения предполагает разработку и внедрение системы профилактической и коррекционно-развивающей работы с личностью студента, которая связана с целостным учебно-воспитательным процессом вуза и представляет собой психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления, учитывающей такие внутренние условия, как создание ориентационного поля профессионального развития личности; уточнение собственных мотивационных тенденций и формирование профессиональной мотивации; коррекции ценностных ориентаций студентов в контексте ценностного ядра профессии; осознание личностных особенностей и оптимизации отношения к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности.

Данная система включает в себя создание в процессе профессионального самоопределения условий для личностного и профессионального роста студентов; психолого-педагогическую поддержку студентов в процессе их личностной и социальной адаптации в ходе учебно-профессиональной деятельности; индивидуальную помощь (содействие) студентам в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: в построении программы личностного и профессионального развития, преодолении нарушений эмоционально-волевой сферы, в решении проблем взаимоотношений со сверстниками, преподавателями, родителями; развитие социально-психологической компетенции, психологической культуры у студентов, преподавателей; моделирование профессиональной деятельности и личности будущего специалиста; структурирование профессионально важных параметров деятельности и качеств личности в профессионально-психологическом профиле специалиста; формирование личностной готовности у студентов к будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время учебно-воспитательный процесс на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ им.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Н.И.Лобачевского построен таким образом, что первичная профилактика личностных дисгармоний студентов гуманитарных специальностей и направлений подготовки осуществляется в ходе самого этого процесса. Так в учебном плане по ряду специальностей и направлений подготовки предусматривается целый ряд предметов, направленных на овладение навыками конструктивного взаимодействия, совладания с трудными жизненными ситуациями, дающими возможность студентам отреагировать имеющиеся у них личностные проблемы.

В частности, успешной адаптации студентов способствует тренинг общения и сплочения который направлен на развитие коммуникативных навыков, на знакомство, формирование дружеских отношений в группе. Социально-психологический тренинг (СПТ) является одним из основных методов из группы активных социально-психологических методов обучения. В рамках данного предмета в относительно короткие сроки решаются задачи формирования навыков социально адаптивного поведения в результате моделирования различных значимых или трудных жизненных ситуаций и тренировка у студентов навыков поведения и эмоционального реагирования в них.

В курсе «Педагогике здоровья» в ходе использования групповых методов работы происходит формирование установок на здоровый трезвый образ жизни. «Психологическое консультирование», включающее в себя индивидуальное и групповое и семейное консультирование, дает возможность студентам осознать особенности своего развития в контексте семейных взаимодействий, а в ходе практических занятий отреагировать проблемы, имеющиеся на данном этапе развития личности.

Такой предмет как «Психодиагностика» дает возможность студентам получить комплексную информацию о своей личности, активизирует процессы саморефлексии и самопознания. Все это обеспечивает первичную и, в некоторых случаях, вторичную профилактику психологических нарушений в личности студентов.

Рассмотренные нами дисциплины представляют собой далеко не весь перечень предметов, входящих в учебные планы, которые сам по себе несут в себе возможности психологической профилактики личностных дисгармоний студентов в рамках учебного процесса в вузе.

Организация воспитательного процесса на факультете такова, что полученные студентами знания реализуются в их практической жизнедеятельности, которая сама по себе является частью получаемого ими профессионального образования.

Так формирование нормативных просоциальных групповых процессов в академических группах начинается с первого дня обучения и продолжается до окончания вуза.

Кураторами академических групп 1 сентября проводится внутригрупповое знакомство и ролевое структурирование, что обеспечивает принятие студента группой, способствуют самопринятию, познанию себя и группы, создают

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

возможности для поиска и нахождения в процессе группового взаимодействия социально приемлемых ролей, реализация которых обуславливает личностный рост студента, его социальную компетентность и сплочённость группы. Таким образом, само знакомство является целенаправленно организованным с использованием социально – педагогических методов. Кроме того, приходя на факультет в рамках кураторских часов, а также общефакультетских мероприятий происходит знакомство студентов с правилами и нормами жизни факультета, его традициями. Это обеспечивает стабилизацию отношений, преемственность в сохранении и передаче социально приемлемых, социально полезных и социально ценных способов поведения и деятельности.

Формирование актива группы и развитие самоуправления - способствуют освоению студентами просоциальных способов взаимодействия в группе, управления группой сверстников, организации её жизнедеятельности в наиболее важных в соответствии с возрастом и интересами сферах; тренируют навыки принятия решений, ответственности за результат и последствия деятельности группы и своей собственной.

Индивидуальные и групповые поручения и их обмен обеспечивает возможность профессионального самоопределения и успешной самореализации студентов с учётом их индивидуальных интересов, способностей, достижений не только в учебной деятельности, но способствует развитию волевой сферы личности, повышению самооценки и самоуважения, выработки навыков сотрудничества, взаимозаменяемости, ответственности за группу; создаёт баланс между обособлением, автономностью от группы и принадлежностью к ней, сопричастностью с ней (профилактика эгоистического и индивидуалистического поведения, а также психологически зависимого, подчиняемого поведения). Индивидуальные поручения внутри группы или факультета способствуют развитию навыков социальной компетентности, ответственности (староста, организатор трудовых дел, культмассовый сектор, учебный и т.д.).

Закрепление за каждой группой определенной аудитории дает возможность групповой персонификации пространства (психологической идентификации студента с группой и вузом), т.е. наличие фиксированной территории как основы групповой идентичности, отделение её от других, обустройство, заботу о сохранности имущества, символов и т.д., специфическое эмоциональное отношение как “к своему”. Это способствует сплочённости группы, снижению агрессивного поведения в групповом и межгрупповом взаимодействии.

В ходе подготовки групповых и общефакультетских мероприятий студенты привлекаются к их планированию, реализации и анализу. Все это способствует становлению их профессионального самоопределения, развитию отношений сотрудничества, заботы о группе, факультете; задаёт социально ценную направленность активности, инициативы и деятельности студентов, создавая условия для принятия каждого студента в коллективе его самопознания, самоопределения.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Совместный анализ с кураторами мероприятий, проводимых в группах и на факультете в целом, формирует умение подводить итоги, оценивать результат деятельности, формулировать причины успехов и неудач, навыки доброжелательного неагрессивного отношения друг к другу, “авансирования”, психологической поддержки друг друга, психологической защиты новичков и слабых, выявления трудностей и проблем, особенностей поведения, которые необходимо учесть на будущее.

Взаимодействие учащихся старших и младших курсов в ходе подготовки и реализации тех или иных мероприятий, проводимых в рамках факультета, позволяет учащимся старших курсов организовывать и управлять младшими сверстниками, передавая им традиции, делясь собственным опытом. С одной стороны это является основой отношений взаимной заботы и ответственности, а с другой – позволяет отчасти компенсировать недостаток опыта общения с младшими и старшими сверстниками в современных семьях с одним ребёнком.

Нами рассмотрены далеко не все технологии, обеспечивающие психологическую профилактику личностных дисгармоний студентов гуманитарных специальностей и направлений подготовки в процессе их профессионального самоопределения, через организацию учебной деятельности студентов и их жизнедеятельности в целом. В результате чего интенсифицируются процессы приобретения жизненного опыта, развития личности в целом, что обеспечивает более успешную адаптацию студентов в разных жизненных ситуациях с учетом особенностей их профессионального выбора. Сама по себе работа основана не на выдаче готовых рекомендаций, а на постепенном формировании у студента самой способности осознанно и самостоятельно планировать профессиональные и жизненные перспективы и при необходимости своевременно корректировать свои личностные особенности, снижающие эффективность будущей профессиональной деятельности

Список литературы.

1. Беганцова И.С. Особенности профессионального самоопределения студентов-гуманитариев: проблема, диагностика, результаты. Модернизация российского образования тренды и перспективы. Монография: Книга 2. – Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. С.82-101. (в соавт. Н.А Воронина., В.В. Завражнов, Т.Т.Щелина).

Секция 5.

**ВОЗМОЖНОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

Акутина С.П., д.п.н.

профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

Akutina A.

PhD Researcher Catania University

Italia

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

**VOLUNTEER WORK OF STUDENTS AS THE RESOURCE FOR
PERSONAL SEMANTIC DEVELOPMENT**

В статье раскрывается специфика волонтерской деятельности в современных условиях российского общества, как личностно-смыслового развития молодежи. Проанализировано понятие социальной активности; особенности развития смысловой сферы школьников в продуктивном и непродуктивном направлениях; выделены основные этапы развития смысловой сферы: подготовительного (привлечение подростков к волонтерству, организации их обучения) и этапа реализации (реализация деятельности, осмысление ее результатов). Предложены методы обучения, направленные на личностно-смысловое развитие учащихся в волонтерской деятельности.

This article is to specify the volunteers' work in the Russian modern society, as the personal intellectual development of the youth. Thus the definitions of social activity, the specific of the students' semantic activity productive and unproductive are analyzed; the following steps of semantic activity development are emphasized: the preparative phase (involvement into the volunteers' work and their training) and the grades of its realization (the action and the comprehension of its results). The innovative methods of training are proposed to develop the personal semantic activity due to volunteers' work among students.

Волонтерская деятельность обладает огромным педагогическим потенциалом. Специфика педагогического потенциала волонтерской деятельности заключается в том, что её участники могут быть не только объектами воспитательной деятельности, но и субъектами, включаясь в воспитательное воздействие. Волонтерская деятельность отражает принцип единства процессов воспитания, обучения и развития подростков, которые приобретают глубокие ценностно-этические качества (сочувствие, альтруизм, самоотдача и др.), которым нельзя обучить, в школе и которых так не хватает современным школьникам. Волонтерская деятельность дает возможность проявления ценного образца подростковой взрослости - самостоятельной

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

деятельности на благо другого. Участвуя в ней, подростки избавляются от эгоистических мотиваций, приобретают бесценный опыт в коммуникации с окружающими людьми, у них развивается эмпатия и самостоятельность, корректируется самооценка, формируются общественно значимые мотивы деятельности, происходит осознание отношения к окружающей социальной среде. В условиях деятельности волонтерской организации, нравственное воспитание старших подростков идет по двум направлениям: внешнему (положительный пример сверстников, применение метода воспитывающих ситуаций, предложенных самой жизнью, внешнее стимулирование подростков к участию в волонтерской деятельности организаторами и руководителями) и внутреннему (самоубеждение, самовнушение необходимости волонтерства, рефлексия).

Исследуя проблему развития социальной активности подростков в волонтерском движении, мы пришли к необходимости ее осмысления в теории и практике педагогики. Педагогический анализ научной литературы показал, что разработка вопросов развития социальной активности подростков всегда была в центре внимания отечественной педагогики. Впервые к проблеме воспитания общественно активной личности обратились идеологи революционного народничества. В 70-80 годы XIX века проблема воспитания общественно активной личности получила дальнейшее развитие в рамках теории прогресса (П.Л. Лавров, Н.К. Михайловский). Изучение трудов Н.К.Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А.Сухомлинского о специфике воспитания социальной активности школьников понятия «социальная активность» и «общественная активность» рассматривались как синонимы, а в качестве структурных компонентов выделялись активная общественная позиция, готовность и желание участвовать в общественно значимой деятельности, ответственность, инициатива и самостоятельность. Основным фактором воспитания общественной активности школьников, по мнению ученых, являлось их участие в деятельности пионерской и комсомольской организации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в советской педагогике была создана мощная теоретико-методологическая база для решения проблемы развития социальной активности подростков, был накоплен значительный практический опыт в этой области. Вместе с тем анализ показал, что, несмотря на большие достижения, в педагогической теории и практике этого периода появилось тяготение к устойчивым, проверенным, централизованным формам управления процессом развития социальной активности подростков, боязнь поисков, нежелание менять существующее положение дел. Это привело к кризисным явлениям в социальном воспитании подростков, которые к тому же были осложнены радикальными политическими, экономическими и социальными преобразованиями, происходившими в России и странах СНГ, начиная с 90-х годов XX века.

Сложность и неоднозначность происходящих в обществе перемен, противоречивость социальных отношений, недостаточное внимание

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

государства к социальному развитию подростков оказало негативное воздействие на нравственное, физическое, психическое здоровье подрастающего поколения, привело, по мнению И.И. Фришман, к нарастанию в детской и молодежной среде прагматизма, агрессии, душевной и духовной опустошенности, социального инфантилизма. Между тем именно юношеский возраст является наиболее сензитивным для развития социальной активности, поскольку в данном возрасте происходит рост самостоятельности и самосознания, открытие своего «Я», меняются мотивы и отношение к деятельности, идет активный мировоззренческий поиск, своеобразным фокусом которого становится проблема смысла жизни. Одним из новообразований этого периода является самоопределение социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое.

Формирование социальной активности в юности выступает условием и результатом успешного формирования социальной зрелости, приобретения необходимых качеств посредством усвоения социального опыта. Важной особенностью данного возраста выступает становление активной жизненной позиции молодежи, которая позволяет достичь успеха, как в личностно-ориентированной, так и профессиональной деятельности, став полезным для общества человеком, осознав социальную значимость профессии, проявляя ответственность и социальную активность. Особое внимание при этом следует уделить развитию мотивационной сферы молодых людей. Согласно исследованиям Л.И. Божович решающее значение здесь придается «внутренней позиции», через которую преломляются воздействия, идущие от окружающей среды.

Формированию качеств, характеризующих личность как социально активную, в данном возрасте способствует: возраст и социальные условия, наиболее активно содействующие превращению интересов личности в фактор действия, познания, целеполагания и преобразования действительности, что в конечном итоге позволяет развивать «вкус» к социальной деятельности; способность управлять эмоциональным состоянием, высокая избирательность юношеских эмоций, их зависимость от факторов среды, а также влияние оценки и самооценки на собственное поведение; включение личности в широкие многосторонние связи с обществом: самореализация в коллективе, освоение разнообразных социальных ролей; усложнение сферы общения, рост потребности в признании и одобрении со стороны сверстников.

Анализ существующих определений социальной активности со всей очевидностью демонстрирует, во-первых, единство точек зрения на социальную активность как социально и личностно интегрированный результат воспитания; во-вторых, наличие общих понятий, составляющих ее содержание (жизненная позиция, ответственность, инициатива, готовность действовать); в-третьих, направленность на социальное творчество как способ жизнедеятельности.

Принимая во внимание эти положения, под социальной активностью, применительно к предмету данного исследования, мы понимаем

характеристику личности или группы, которая определяет ее готовность и способность к волонтерской деятельности, общественной инициативе, социальному творчеству, ответственности за свои действия перед обществом.

В исследованиях ученых показано, что смысловая сфера подростков может развиваться в продуктивном и непродуктивном направлениях.

Продуктивный тип развития смысловой сферы характеризуется открытостью, рефлексивностью, как следствие, упорядоченностью, нестереотипностью, гармоничностью. Непродуктивному способу соответствует смысловая сфера, отличающаяся жесткой центрацией сознания и закрытостью, что может вести к ее дисгармоничности, малому объему нестереотипных смыслов, их неупорядоченности, преобладанию защитных механизмов (Абакумова И.В., 2006; Кагермазова Л.Ц. 2009). В целях обеспечения продуктивного пути развития смысловой сферы подростков в теории смысловой дидактики предложены две группы методов обучения интра- и интерперсональной направленности. Первая группа методов обеспечивает гармонизацию Я-идеального и Я-реального во внутренней структуре Я-концепции – базовом ядре личности. Интерперсональные методы обеспечивают успешную социализацию личности, придают жизнестойкость базовому ядру личности (Кагермазова Л.Ц. 2009; Колесина К.Ю., 2009). Исследования в контексте смыслоцентрированного подхода рассматриваются нами в качестве методологического основания для моделирования содержания и технологий волонтерской деятельности.

В России волонтерская деятельность осуществлялась с учетом государственной и общественной поддержки. В последнее десятилетие XX в. и начале XXI в. волонтерство приобретает качественную специфику: оно осуществляется по принципу личностной пристрастности в решении возникших жизненных, социальных проблем, что позволяет создавать группы самопомощи в различных воспитательных средах. В основе девиза волонтерской деятельности: «Помогай таким же, как я!» – лежит личная инициатива его участников. Поскольку основные проблемы, объединяющие волонтеров, принадлежат к числу социальных, то расширяется воспитательное пространство оказания благотворительной и добровольческой помощи, что приводит к обогащению традиционных и развитию новых методов и форм поддержки различных социальных групп. В качестве таковых средств отмечаются различные акции, в том числе разовые, длительное регулярное сопровождение воспитанников детских домов; организация анимационных программ, помощь в лечении и обучении детей; организация юридической и психологической помощи в созданных приютах и центрах временного содержания трудных подростков. Из сказанного следует важный для нас вывод о том, что педагогические средства волонтерской деятельности приобретают личностно-развивающую направленность (Тазьмин Ю.Н., 2002).

Исследование проблемы рассмотрения волонтерской деятельности как ресурса смыслового развития подростков можно продолжить в логике выделения ее основных этапов: подготовительного и этапа реализации. На

первом этапе имеют значение два подэтапа: привлечения подростков к волонтерству и подэтап организации их обучения. Второй этап характеризуют подэтапы реализации деятельности и осмысление ее результатов.

В исследовании Акимовой Е.В. (2006) отмечается, что до 40% подростков желают быть членами общественной организации, 38% молодых людей хотели бы поработать в качестве волонтеров. В методических разработках формулируется группа мотивов для вступления в ряды волонтерского движения, среди которых: желание помочь другим; получение признания в обществе; отсутствие другого способа применить имеющийся опыт работы и др. (Акимова Е.В., 2006). Вместе с тем проведенный нами критический анализ локальных методических указаний, разработанный на основе реализации волонтерской деятельности в образовательной деятельности, показал, что в плане личностно-смыслового развития именно данный этап является проблемным. В теоретических исследованиях также отмечается феномен деформации смысловой сферы, что проявляется в преобладании эгоцентрических мотивов над просоциальными смыслами. Можно ли в таких ситуациях вести речь о запуске процессов смыслообразования средствами волонтерской деятельности? Проведенный нами опрос подростков на предмет ранжирования основных проблем, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, показал: основным методом данного этапа является выявление личностно-значимых проблем, которые волнуют подростка в данный момент времени.

В исследованиях И.А. Акчурина, Е.П. Белинской, Н.А. Кириловой, И.С. Ломаковской, В.В. Муратова, Т.Г. Скрипкиной Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой показано, что среди социальных факторов, влияющих на развитие смысловой сферы в отрочестве, наиболее изученным является фактор нестабильности общества (Абакумова И.В., 2006; Кагермазова Л.Ц., 2009). В условиях рыночной экономики и в контексте нашего исследования подростками были выделены три ключевые проблемы:

1. Выбор профессии - трудный жизненный этап, подкрепленный массовым сокращением учреждений профессиональной подготовки с бесплатным образованием. В этой связи существенно, что изменения в сфере экономики в целом и в сфере производства в частности привели к падению престижа многих профессий из-за их невостребованности и низкой оплаты труда.

2. Озабоченность личными финансовыми трудностями и финансовыми трудностями семьи. Низкая заработная плата родителей, возможность потери работы родителями – всё это является весьма тревожными показателями ухудшения психического, физического и нравственного здоровья подростка. С одной стороны, подростки включаются в решение финансовых вопросов из желания помочь своей семье. С другой стороны, подростки подражают героям рекламных роликов – перспективным, успешным.

3. Вопрос о ценностно-смысловом поле взаимодействия в общении подростка и родителей также один из значимых для респондентов.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Помимо диагностики социально-значимых проблем, важно выделить имеющиеся в их личностном опыте те умения и навыки, которыми они обладают. В частности, методом косвенных вопросов было выявлено, что 27% подростков выбрали работу, связанную непосредственно с людьми; 12% респондентов предпочитают индивидуальную деятельность, не связанную с общением, что позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории в подготовке будущих волонтеров, с одной стороны. С другой – намечать перспективные точки личностного роста в формате «эволюции волонтера».

Возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции, найти свое место в системе общественных отношений – такова логика подэтапа организации обучения волонтерской деятельности. Потребность подростка в осознании собственной индивидуальности, уникальности своего внутреннего мира и желание выполнять в обществе роль согласно своей индивидуальности – основа мотивации его самовыражения и самоопределения (Омельченко Е.А., 2004).

Организуется обучение волонтеров на данном подэтапе в формате «значащего действия». Для того чтобы действие стало значащим для подростка, ему необходимо пройти «уровни личностно-смысловой эволюции»: от начинающего волонтера до волонтера, который самостоятельно может демонстрировать «мастер-классы». Ситуация перехода «через себя» и «за себя» – чрезвычайно важна для обучающегося в плане его саморазвития и самореализации. Саморазвитие и самореализация являются двумя сторонами одной и той же целостности – развития обучающегося. Будущий волонтер осуществляет свою способность развития в волонтерской деятельности в качестве особой открытой системы, когда его саморазвитие обуславливает возможность и необходимость его самореализации, полагающей, в свою очередь, новые возможности его развития как саморазвития.

В качестве методов обучения в теории педагогики предложены четыре основные группы, направленные на личностно-смысловое развитие учащихся: методы, обеспечивающие самоактуализацию их субъектного опыта; диалоговые методы; методы, обеспечивающие самовыражение учащихся; методы психолого-дидактической поддержки. При организации обучения обязательно как условие субъект-субъектное взаимодействие, с одной стороны, самого волонтера, с другой – тех, кто его обучает. Понимание осуществляется через их равноправные позиции, взаимное уважение, толерантное отношение и признание прав на свободу самовыражения (Абакумова И.В., 2006, Акутина С.П., 2013).

На втором этапе – этапе реализации волонтерской деятельности в различных социальных практиках – осуществляется формат «значащее переживание». Высота накала переживания достигает своего апогея в ситуации волонтерской творческой деятельности. Волонтер во взаимодействии с тем, кому он помогает, приобретает умение чувствовать. Эмоциональный тонус переживания оценивается по критерию удовлетворенности выбором. Если

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

подросток-волонтер рад своему выбору, следовательно, волонтерская деятельность приобретает для него смысл. Большое значение на данном этапе приобретают методы вознаграждения, которые стимулируют волонтера продолжать заниматься этим видом деятельности. В числе обучающих заданий можно рекомендовать следующие: написание статей о волонтере в местной газете, в газете учебного заведения, где учится волонтер; подготовку поздравительных открыток и открыток благодарностей; подготовку стендов, отражающих достижения волонтера в его учебном заведении или в работе местного самоуправления по месту жительства волонтера; проведение праздников, посвященных волонтерам и др.

Развивающаяся и удовлетворяющаяся в общественно полезной деятельности потребность подростка в признании его «Я» со стороны общества, в реализации себя для других перерастает в потребность самореализации, что ведет к «повороту на себя» - на построение своих жизненных планов (Лукина А.К., 2003).

На заключительном этапе волонтерской деятельности в условиях ее управляемости подросткам необходимо провести рефлексию с использованием «цепочки ценностных механизмов» А.В. Кирьяковой: поиск – оценка – выбор – проект (Кирьякова А.В., 1996). Опираясь на наши исследования об этапах становления духовных ценностей, было выявлено пять взаимосвязанных и взаимодополняющих этапов в их присвоении подростками: восприятие - означивание - оценивание - выбор ценностей – присвоение (Акутина С.П., 2012).

Субъектный компонент смыслового развития будет реализован через понимания таких смысложизненных философских категорий, как «Я» и «Мы», «добро и зло», «ценность», «пространство и время» и т.д.; сравнение позиций, оценку взглядов других людей на смысложизненные вопросы с позиции своего развивающегося личного опыта; выбор ценностных позиций, выработку конкретной позиции по проблеме, аргументацию своего выбора с использованием образцов волонтерской деятельности; разработку своих этических концептов, нравственных приоритетов и познавательных позиций, выработки взгляда на мир через волонтерскую деятельность.

Из сказанного можно сделать важные выводы:

1) вовлечение подростков в волонтерскую деятельность следует начинать с диагностики их социально и личностно-значимых проблем, а также актуального личного опыта, связанного с их первоначальными умениями и навыками;

2) выражение личностного отношения к проблеме – первый момент инициации смыслообразования;

3) находясь в состоянии выбора проблем, обозначенных им и предложенных руководителем, подросток как активный субъект жизнедеятельности ставит себе сам «задачу на смысл», заключающуюся в том, чтобы процесс своей представленности миру осуществить сквозь призму этого мира, осуществить себя через проекцию социума;

4) будущие волонтеры в общении с психологами, педагогами, управленцами, медиками и др., «считывая» их разнообразный культурный опыт, учатся различным технологиям обучения;

5) допускаемые подростками ошибки в процессе их восхождения на разные уровни эволюции служат поводом к дальнейшему росту и тренировкам;

6) руководителям необходимо использовать инновационные методы и условия, разработанные в контексте смыслоцентрированного подхода;

7) рефлексивный анализ подростков знаменует собой не только и не столько заключительный этап волонтерской деятельности, но преимущественно отражает дальнейший процесс смыслового «роста» в нестандартных ситуациях.

Мы согласны с мнением ученых Е.С. Азаровой, Е.В. Акимовой, О.В. Лишина, С.В. Тетерского, В.С. Третьяковой, А.Л. Уманского, А.С. Чернышева, Т.Т. Щелиной, М.С. Яницкого и др. в том, что волонтерская деятельность сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствовать успешной социализации молодежи, формированию у них активной жизненной позиции.

Таким образом, волонтерство - перспективное, позитивно мотивированное и хорошо себя зарекомендовавшее средство решения проблемы социализации молодого поколения, включения его в общественную жизнь с самого раннего возраста. Волонтерство позволяет заложить в юном поколении основы для формирования человеческих начал, качеств, превращающих безликое население в живых и чувствующих людей, в активных, мыслящих граждан своей страны.

Список литературы

1. Абакумова, И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов [Текст] / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. 256 с.

2. Акимова, Е.В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений: автореферат диссертация ... канд. пед. наук. Рязань, 2006, 177с.

3. Акутина, С.П. The Development of the Charity Activity in Russia: problems and perspectives. / С.П. Акутина, А.Н. Akutina. Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Сборник (25 февраля 2013г.) / Под ред. Т.Т.Щелиной, Ю.Е. Болотина. – М: БУКИ ВЕДИ, 2013. – 304 с.: 120-126.

4. Акутина, С.П. Подготовка будущих волонтеров через проектную деятельность в условиях вуза./ Беганцова И.С., Маркеева М.В. Инновационная деятельность в системе образования. Часть IV. Монография/ науч. Ред. И.А. Рудакова.- М.: Из-во «Перо», 2012.- 195.; авт. 162- 190.

5. Акутина, С.П. Психолого-педагогические условия самореализации студентов в процессе участия в волонтерской деятельности. Воспитательная деятельность образовательного учреждения: материалы II Межд. науч.практ.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

конф. (29 января 2013 г.): Сборник научных трудов/под ред. И.А. Рудаковой. - М.: Изд-во «Спутник +», 2013.- 189 с.; авт.104-110.

6. Акутина, С.П. Феномен волонтерского движения в контексте профессионального самоопределения студентов// Современные исследования социальных проблем, 2012.- № 9. Акутина С.П., Маркеева М.В. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/akutina.pdf>

7. Кагермазова, Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Ростов н/Д, 2009. -45 с.

8. Кирьякова, А.В. Теория ориентаций в мире ценностей / А.В. Кирьякова. Оренбург, 1996. – 188 с.

9. Колесина, К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - Ростов н/Д, 2009. – 47 с.

10. Лукина, А. К. Школа социальной деятельности подростка. Социально-педагогическое проектирование пространства школьной жизни, обеспечивающего эффективное развитие подростка. // Красноярск, 2003 – 60с.

11. Омельченко, Е.А. Становление культуры самовыражения подростков в условиях индивидуализации обучения: автореферат диссертация ... канд. пед. наук. Иркутск 2004 - 171с.

12. Тазьмин, Ю.Н. Меценатство и благотворительность в России. К вопросу о мотивациях// Социс. - 2002. - №2. - С. 92-97.

Богданова Е.В.

к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии

Лысенко Е.С.

магистрант направления Психолого-педагогическое образование

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г.Новосибирск, РФ

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 12-06-00305 «Волонтерская деятельность как ресурс социального воспитания молодежи»

В статье волонтерская деятельность школьников рассматривается как особая форма их отношения к миру, отражающая готовность и способность тратить личные ресурсы ради общественных целей и способствующая формированию их ценностных ориентаций и социального опыта. Автор анализирует деятельность волонтерских студенческих организаций, выделяет особенности волонтерской деятельности современных подростков

In the article the volunteer activity of pupils is considered as a special form of their relationship to the world, reflecting the willingness and ability to spend your resources for social purposes and to promote the formation of their value orientations, and social experience. The

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

author analyzes the activity of the volunteer student organizations, highlights the features of volunteer work with kids today

Одна из задач современного образования состоит в создании условий для обретения обучающимися личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Это усиливает роль и место воспитательной внеурочной деятельности в современной школе, ориентированной на их личностное, социальное и профессиональное развитие, проявление активной позиции, их участие в созидательной социально-привлекательной деятельности [3]. Однако современная практика социального воспитания подрастающего поколения испытывает дефицит привлекательных, социально-значимых предложений и форм организации внеурочной деятельности. В качестве одного из современных и адекватных потребностям молодого поколения ресурса социального воспитания, позволяющего стимулировать инициативность, активность личностной позиции, может выступать волонтерская деятельность.

В *социальном аспекте* (Л.К. Иванова, О.В. Решетников, А.В. Хухлин, Е.И. Холстова) волонтерская деятельность представлена с позиций нескольких подходов (социетального, экономического, трудового, религиозного и др.), позволяющих рассматривать ее как такое проявление личной позиции человека, когда он часть собственных ресурсов (сил, времени, эмоций и др.) добровольно тратит на выполнение деятельности, которая приносит пользу другим людям или обществу в целом. Такое понимание волонтерской деятельности актуализирует смысл участия человека в процессе решения актуальных социальных проблем и обозначает позицию личности.

Исследования волонтерской деятельности в *педагогическом аспекте* (Л.Е. Никитина, Н.И. Никитина, С.В. Тетерский, И.И. Фришман, М.В. Шакурова) дают возможность рассматривать ее с позиции социального воспитания как целенаправленную деятельность по созданию условий для формирования ценностных ориентаций, развития социального опыта и решения возрастных задач ее участников. Здесь важны не только включенность человека в деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности, способствующий как развитию новых качеств личности, так и порождению деятельностных смыслов как актуальных ценностей, чему в полной мере соответствует волонтерская деятельность.

Рассмотрение волонтерской деятельности в социальном и педагогическом аспектах, анализ международного и отечественного опыта такой деятельности привели нас к пониманию волонтерской деятельности школьников как особой формы их отношения к миру, отражающей готовность и способность тратить личные ресурсы ради общественных целей и способствующую формированию их ценностных ориентаций и социального опыта. Такое понимание волонтерской деятельности позволяет при её организации удерживать баланс между личностным, субъект-субъектным началом проявления волонтерской активности и массовым, субъект-объектным подходом в культивировании этой активности в молодежной среде [2].

Анализ деятельности волонтерских студенческих организаций, личное участие авторов в реализации проекта «Новосибирская область – территория добровольчества», работа на волонтерской основе в качестве модераторов в «Школе Добра», участие в деятельности Ассоциации вожатских отрядов школьников Новосибирска «СТРИЖ» позволили нам выделить особенности волонтерской деятельности современных подростков.

Первой особенностью является вариативность подросткового волонтерства. Вариативность проявляется как в формах участия школьников в волонтерской деятельности, так и в выборе содержания этой деятельности. Наиболее популярными и распространенными формами волонтерского участия школьников являются социальные акции различной направленности: благотворительные (сбор новогодних подарков для воспитанников детского дома), творческие (хорошего настроения «Просто так», улыбок «Оранжевое настроение»), экологические («Спасение соснового бора»), помогающие (посещение пожилых людей в доме престарелых «Старость в радость») и др.

Большое место среди подростков занимает организационное волонтерство, связанное с проведением региональных, российских и международных форумов, таких как «Международные дельфийские игры», Международная детская Сибириада «Спорт. Искусство. Интеллект», организация которых требует усилий многих волонтеров, обладающих различными навыками: волонтеров-переводчиков, экскурсоводов, сопровождающих делегаций, ответственных за питание, транспорт, размещение и много других видов безвозмездной деятельности.

Значимыми результатами такого участия подростков в волонтерской деятельности является создание «Волонтерских клубов» на базах своих образовательных учреждений как формы «обучения в действии» волонтеров, позволяющей проявлять им инициативу и самостоятельность в делах, нести ответственность за качество осуществляемой социально значимой деятельности, почувствовать положительные эмоции от сопричастности к общественной жизни. Такие волонтерские клубы являются не только реальными, но и могут быть сетевыми виртуальными волонтерскими клубами. *Создание волонтерских клубов различной организационных форм* является второй особенностью волонтерской деятельностью подростков.

Третьей особенностью волонтерской деятельности является разработка и реализация подростками социальных проектов волонтерской направленности. Условиями, способствующими успешности таких проектов являются: «сопереживание» подростками миссии организации на базе которой они осуществляли проект, готовность самих организаций к приему волонтеров, качество и адекватность предлагаемой ими общественно полезной работы и сложившаяся система работы с волонтерами.

Еще одной особенностью волонтерской деятельности подростков является активное возрождение и развитие вожатской деятельности школьников на волонтерской основе. Так, в 2012 году в Новосибирске действовало 52 вожатских отряда школьников. Основная их деятельность заключается в работе

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

помощниками вожатых или воспитателей в лагерях с дневным пребыванием при образовательных учреждениях города или в загородных оздоровительных лагерях. В основные функции помощников вожатых входит помощь в организации и проведении досуговых мероприятий и режимных моментов. Однако наблюдения показывают, что функционал помощников вожатых гораздо шире: это участие в разработке программ воспитательной деятельности лагеря и разработка собственных авторских мероприятий, составление план – сетки смены, проведение и участие в социальных акциях и многое другое. Работа вожатых – школьников, как в рамках выполнения основных функций, так и вся сопутствующая деятельность - безвозмездная.

В результате педагогического наблюдения, анализ продуктов деятельности вожатских отрядов школьников, участие в общественно-профессиональной экспертизе первого слета вожатских отрядов «СТРИЖ», нами определено, что можно выделить два вида волонтерского вожатского движения школьников: организованное и неорганизованное.

Организованное волонтерство школьников осуществляется в образовательном учреждении под руководством педагога. Организация такой деятельности предъявляет особые требования к ее руководителям. Педагог должен владеть технологиями проектирования волонтерской деятельности школьников, разработать программу по подготовке и обучению школьников, организовать взаимодействие с необходимыми административными и общественными организациями. Главная задача педагога в организации эффективной работы волонтера – школьника заключается в формировании ситуации успеха в процессе волонтерской деятельности школьников, разработке системы мотивации и стимулирования для расширения и укрепления положительного имиджа вожатого-волонтера. Таким образом, деятельность педагога в рамках организации вожатского отряда школьников как направления волонтерской деятельности, может создавать условия для формирования ценностных ориентаций подростков, развития их социального опыта, решения возрастных задач социализации.

Неорганизованная волонтерская деятельность так же широко распространена в рядах школьников, она заключается в желании школьников помогать. Чаще всего это помощь младшим школьникам и учителям своей школы, которая заключается в организации досуговой деятельности, помощи в бытовых и хозяйственных вопросах. В неорганизованной деятельности школьники сами разрабатывают проекты и находят формы сотрудничества для их реализации, что несомненно положительно влияет на формирование и обогащение их социального опыта и усвоению определенных норм и знаний. Одним из недостатков такого вида волонтерской деятельности является отсутствие системы стимулирования и мотивации, что чаще всего делает такую деятельность школьников эпизодической.

Для того чтобы рассмотреть педагогические условия, способствующие организации вожатской волонтерской деятельности школьников, необходимо определить потенциал волонтерской деятельности. Понятие «потенциал» в

последние годы получило широкое распространение в различных областях науки и социальной деятельности. В своей работе в качестве рабочего понятия мы используем определение А.И.Тимонина [4], в котором под потенциалом понимается качественная характеристика той или иной природной или социальной системы, отражающая наличие у нее каких-либо реальных возможностей (способностей), связанных с сохранением (адаптацией, воспроизводством), функционированием и/или развитием (саморазвитием) данной системы. Потенциал той или иной деятельности зависит от ее характера и содержания, от того, какое влияние она оказывает на участников деятельности. Потенциал волонтерской деятельности раскрывается нами через те изменения и внешние проявления свойств, качеств и поведения волонтеров, которые происходят в процессе осуществления ими деятельности.

Однако, на сегодняшний день, проблемой является то, что в силу объективных и субъективных причин потенциал волонтерской деятельности используются не в полной мере, что вызывает необходимость внесения ряда изменений и корректировок в его организацию. Для того чтобы потенциал волонтерской деятельности стал реальным ресурсом организации волонтерской вожатской деятельности подростков, его необходимо активизировать, то есть перевести в более высокое качественное состояние.

Нами на основании анализа деятельности вожатских отрядов школьников выделены педагогические условия организации и поддержки волонтерства школьников существующего в форме вожатской деятельности.

Во-первых – это поддержка и объединение школьников-вожатых. Так, в 2012 году в Новосибирске появилось городское молодежное, детское общественное движение «СТРИЖ», объединяющее вожатские отряды школьников, их руководителей и школьников, которые не входят в вожатские отряды, с целью содействия организации детского, молодежного, семейного отдыха, досуга и оздоровления; развитие интеллектуального и творческого потенциала, а так же создания условий для поддержки одаренных детей и содействие молодежным общественным инициативам. Основными видами деятельности ГМДОД «СТРИЖ» являются: организация круглых столов, семинаров для руководителей вожатских отрядов, содействие обмену опытом и расширению партнерских отношений среди учреждений на базе которых работают вожатские отряды школьников, разработка методических материалов, обобщение и распространения отечественного и международного опыта деятельности подобных объединений, включение школьников Новосибирска во всероссийские проекты, цели и задачи которых близки целям Движения.

Во-вторых- это обучение школьников для успешной деятельности в качестве вожатых. Так, в городе функционирует круглогодичный проект профессионального самоопределения школьников «Я - вожатый», проект реализуется с целью подготовки вожатых – школьников для лагерей с дневным пребыванием и загородных муниципальных лагерей. Важно, что участники проекта получают не только теоретические знания, но и практические навыки и умения для работы с группами детей и подростков. Аналогичные школы

подготовки вожатых существуют как на базах отдельных образовательных учреждений, так и районные школы.

В-третьих – это стимулирования и поощрения вожатской деятельности школьников. Это проведение конкурсов, таких как: «Вожатый Слета», «Лучший вожатский отряд школьников», «Пятерка лучших» вожатских отрядов школьников города Новосибирска. Отдельно можно выделить технологию проведения Новосибирского слета вожатских отрядов школьников «СТРИЖ». Участие в конкурсах служит положительным моментом в формировании позитивного отношения школьников к собственной социально-значимой деятельности. Награды и грамоты за участие могут положить начало формированию профессионального портфолио школьников.

Таким образом, можно отметить, что в городе Новосибирске сложилась система подготовки, поддержки, продвижения и популяризации вожатской деятельности школьников, как волонтерской деятельности, осуществляемой по доброй воле участников на благо своей школы и своего города. Именно эта деятельность позволяет её участникам развивать знания и формировать опыт участия в социально-значимой созидательной деятельности.

Волонтерская деятельность создает наиболее благоприятную среду социализации подростков, общения, проявления творческой активности и, тем самым, способствуют «мягкому» вхождению молодого человека в социум. Социальное служение становится одной из форм развития отношения человека к себе, к другим людям и обществу в целом. Социальное служение позволяет получить «удовольствие» от служения другому человеку, испытать радость от результата своей деятельности, имеющего очевидный значимый характер для других людей.

Список литературы.

1. Богданова, Е.В. Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности / Е.В. Богданова // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16, № 2. – С. 186-190.
2. Ромм Т. А., Богданова Е. В. Социальное воспитание в трансформирующемся обществе: монография/Т. А. Ромм, Е. В. Богданова – Новосибирск: Изд.ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2012 . – 278 с.
3. Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи, дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.01 / Л.Е. Сикорская. – Елец, 2011. – 205 с.
4. Тимонин, А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета /А.И.Тимонин. – Ярославль, 2008. – 11 п.л.

Маркеева М.С.

магистрант направления «Психолого-педагогическое образования»

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Сегодня волонтерское движение занимает главное место среди других современных движений. Среди факторов, которые обуславливают активизацию добровольного движения, есть, прежде всего, заострение социальных проблем и отсутствие совершенной системы предоставления социальных услуг определенным слоям населения.

Актуальность проблемы волонтерства заключается в том, что волонтеры не только добровольные помощники, которые понимают и чувствуют боль и трудности других людей. Волонтерство – это школа жизни, роста и саморазвития, которая помогает воспитывать, формировать себя как гуманную, высокодуховную, культурную, ценностно-ориентировочную личность, со способностью и желанием творить добро в духе наилучших гуманистических приобретений человечества. Для молодых людей важно самореализоваться, передавать свой жизненный опыт, знание, приобретать новый опыт, чувствовать свою необходимость, а также быть причастными к группе людей, иметь их поддержку, избегать одиночества. Важнейшее в работе волонтера, конечно же, это осознание необходимости собственной деятельности и наличие желания работать. Главное в работе волонтеров заключается в том, что они выполняют работу, которая им нравится, и получают удовольствие от результатов выполненной работы.

Волонтерская деятельность привлекала меня со школы. Уже тогда я ощутила на себе те плюсы, которые дает эта безвозмездная работа: возможность попробовать себя в разных сферах деятельности и определиться с выбором жизненного пути, саморазвитие, возможность познания прав, достоинств и культурных особенностей других людей, приобретение опыта, специальных навыков и знаний, установления личных контактов. Спустя несколько лет, кроме всего прочего, пришло еще одно важное осознание: волонтерская деятельность – отличное лекарство от депрессии, негативного эмоционального состояния и личных переживаний.

Свой опыт волонтерской деятельности я впервые получила благодаря программе AFSIntercultural, являющейся некоммерческой неправительственной организацией (в России существует с 1992 г.) Знакомство с Межрегиональным Благотворительным Общественным Фондом развития Международных Образовательных программ «Интеркультура» началось с простого общения с мальчиком из Венесуэлы, который академический год жил в семье моей подруги по программе AFS. Идея программы заключалась в следующем: принимающая семья - семья, которая добровольно, без

материального вознаграждения, берет на себя роль новых «мам, пап, братьев, сестер» для иностранного школьника на год, полгода или три месяца.

Мне не пришлось долго уговаривать свою семью согласиться на достаточно рискованный шаг – «приютить» дома незнакомого человека, с неизвестными еще тогда интересами, привычками и складом характера. Так случилось, что уже спустя несколько месяцев к нам попала девочка из провинциального города Италии. Сложно описать те чувства, которые царили в душе поначалу нашей совместной жизни. Здесь было все: и радость и веселие, огорчение и усталость. В доме постоянно толпился народ: старые и новые друзья, кто-то, кто просто хочет пообщаться с иностранцем, любопытные и сочувствующие. Приходилось курсировать взад-вперед перед закрытой дверью ванной, опаздывая на учебу, только потому, что новый член семьи решил принять душ перед завтраком. Мама целыми вечерами проводила беседы по правилам этикета и успешной адаптации приемного ребенка из другой страны в России, вместо того, чтобы просто спросить, как прошел день у собственной дочери. В неделю на апельсины для «импортного» ребенка уходило столько денег, что их хватило бы на путешествие для всей семьи.

Но за всеми этими недоразумениями, скрывались непередаваемые моменты счастья и радости. Мы поняли, что можем находить общий язык с кем угодно и в какой угодно ситуации, все члены семьи перешли на смесь «итальянского с «русским». Иностраный язык из школьного предмета превратился в реальность повседневной жизни, что помогло уверовать в свои возможности говорения на иностранном языке. Нам наконец-то, удалось сходить вместе с AFS ребенком в краеведческий музей и музей А.П. Гайдара, в который вряд ли бы зашли еще лет сто. Теперь мы знали, каково отношение итальянцев к Сильвио Берлускони и с чем едят лазанью. Появилось страстное желание показать привычный мир с лучшей стороны, к примеру, облагородить территорию вокруг дома, или намыть подъезд до блеска. Мы приобрели «родственников» за границей, и через какое-то время с радостью, недолго думая, могли принять приглашение на ответный визит в Италию.

Также как невозможно передать всю сложность начального периода адаптации к новому человеку, так и нельзя передать всю боль расставания с уже полноценным членом семьи. Тогда, казалось, уходит из жизни родной человек, с которым вряд ли когда можно еще встретиться, но, к счастью, инновационные возможности и блага цивилизации, не дали потерять близкого человека: звонки по скайпу и телефону, посылки на новый год и дни рождения, письма от руки, а потом и долгожданный визит в гости за границу – ради всего этого и стоит стать альтруистом в лице волонтера.

Для меня подобное начало волонтерской карьеры открыло окно в мир, который выходит за рамки обыденности, который открывает потенциал в себе и возможности окружающей реальности. Это был толчок к развитию лингвистических способностей, психологическому познанию людей и переосмыслению ценностей.

После окончания года проживания итальянки в нашей семье, я не переставала заниматься волонтерской деятельностью по программе AFS. Вместе с новоприбывшими иностранными студентами, я продолжала оказывать поддержку и помощь ребятам, которые сталкивались с трудностями русской реальности, с трудностями новой семьи. Не возникало вопросов, а стоит ли тратить свое загруженное время на разъяснение, казалось простых и понятных вещей, или на выслушивание человека. Это было само собой разумеющимся. Без этого уже было скучно и тоскливо, нужна была постоянная подпитка, желание дать нуждающемуся то, что необходимо, и передать то, чего умеешь.

Поступив в Лингвистический Университет, времени на неоплачиваемый труд особо не было. Но и в этот период на пути подворачивались случаи, когда опыт волонтерства оказывался нужным как нельзя кстати. В силу своей будущей профессии, к нам не раз обращались преподаватели с просьбой сопроводить иностранную делегацию: либо провести экскурсию по культурным местам, либо проводить на деловые встречи. Казалось бы, не столь существенное и сложное задание, но на деле оказывалось иначе – иностранцы, оказываясь в несвойственной им реальности, превращались в детей, не умеющих ни слышать, ни видеть, ни говорить. Международный язык, в этом смысле, конечно, помогает справиться с проблемой культурного шока.

Переехав в Москву, я никак не думала, что продолжу заниматься волонтерством. Огромный мегаполис, вечная занятость и суета, несколько работ, непрерывный поиск материальных средств к существованию. Но жизнь непредсказуема. И вот буквально спустя год жизни в столице, я, оказываясь членом «Движения спортивных волонтеров г. Москвы». Изъявив желание выступить добровольным переводчиком на Кубке мира по Регби-7, я, по своей воле, вновь окунулась в волонтерскую деятельность, о чем ни сколько не пожалела. Отбор был непростым: несколько этапов собеседования, проверка уровня знания языка, достижения в науке и культуре, учитывались заработанные навыки и способности, ну и, как неотъемлемая составляющая данного вида деятельности – требуемый склад характера, а точнее, готовность в любое время прийти на помощь. Выступить в качестве волонтера было не впервой, но вот волонтером спортивным, да еще на таком крупном мероприятии международного уровня, транслируемого на ведущих каналах и печатаемого в прессе – было в новинку. Заявив изначально, что работа волонтера-переводчика будет включать обеспечение переводом приезжих регбийных команд из разных стран мира, на деле оказалось куда более обширной и всеохватывающей. Меня распределили на женскую сборную команду Канады. День начинался в 7 утра. Сбор команды в холле отеля, проверка готовности трансфера, знание маршрута следования, изучение расположения всех объектов спорткомплекса «Лужники», обеспечение команды всем необходимым снаряжением, водой и питанием, организационные вопросы по чемпионату, личные просьбы каждого члена команды, экскурсионные программы по столице, обеспечение ежедневной чистой спортивной формы. Это далеко не весь перечень обязанностей, которые

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

необходимо было осуществлять за время пребывания спортсменов. День заканчивался 8-9 вечера. Усталость проходила, а самоудовлетворение от возможности быть нужной и полезной – осталось до сих пор.

Я уверена, что это еще только начало моей волонтерской карьеры, продолжение альтруистической деятельности еще следует. Ведь известно же, что связь между волонтерским альтруизмом и отсутствием эмоциональных проблем напрямую зависимы.

Митичева Т.И.,

к.п.н., доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования,

Митичева Е.В.,

студентка 2 курса специальности «Педагогика и психология девиантного поведения»

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

**ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
САМООПРЕДЕЛЕНИИ**

В статье рассматриваются специфические особенности участия студентов в волонтерском движении, влияющие на эффективность их профессионального самоопределения. Участие студентов в работе волонтерского движения создает предпосылки для их профессионального самоопределения, оказывает помощь в развитии социальной и профессиональной активности студенчества.

This paper discusses the specifics of student participation in volunteer work, affecting the performance of their professional identity. Student participation in the work of the volunteer movement creates conditions for their professional identity, assists in the development of social and professional activities of students.

Одной из важных проблем современного обществе, является проблема профессионального самоопределения студентов. В условиях пересмотра многих традиционных форм обучения студентов и поиска новых образовательных моделей возникает проблема подготовки высококвалифицированных кадров, способных быстро приспосабливаться к новым условиям, обладающих высоким профессионализмом, востребованных на рынке труда.

Проблема профессионального самоопределения рассматривалась в работах отечественных ученых С.Н. Чистяковой, М.В. Ретивых, П.Г. Щедровицкого, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова. Несмотря на различие в подходах, исследователи сходятся в том, что профессиональное самоопределение нельзя рассматривать без ценностно-смысловых компонентов, оно является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

Употребление термина «самоопределение» обусловлено различными подходами к проблеме с точки зрения психологии, социологии, философии, педагогики.

Самоопределение – есть стремление определить своё место в жизни, в обществе, осознать свои общественные, национальные, и личностные интересы.

В толковых словарях (В.И. Даля, СИ. Ожегова) самоопределиться означает «найти, определить свое место в жизни, в обществе, в своей деятельности,...осознать свои общественные, классовые, национальные интересы». В педагогических словарях и энциклопедиях самоопределение относят к центральному механизму становления личностной зрелости, состоящему в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений; как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы.

В Российской педагогической энциклопедии «профессиональное самоопределение молодежи» обозначено как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ саморегуляции через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

В работах К.А. Абульхановой-Славской профессиональное самоопределение рассматривается в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением (К.А. Абульханова-Славская, 2000; с. 137-145).

П.Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность (Н.С. Пряжников, 2003; С. 78-79).

Определение профессионального самоопределения было сформулировано Д.А. Леонтьевым, который рассматривает его как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала (Д.А. Леонтьев, 2001; С.57-66).

А.К. Маркова под профессиональным самоопределением понимает определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма (А.К. Маркова, 1995).

Е.А. Климов подчеркивает, что самоопределение – это процесс, предполагающий включение человека в различные виды деятельности и формы

взаимодействий. Поэтому ведущее место в этом процессе занимает активность личности (Е.А. Климов, 2005; с. 112).

Важной задачей университетского образования помимо передачи знаний и умений является формирование личности студента, содействие его самоидентификации с профессией (В.В. Садовничий, С.Д. Смирнов, Г.Ю. Любимова и др.), в связи с чем, поиск оптимальных условий для обретения студентами идентичности с приобретаемой профессией становится актуальным.

Проблемы создания необходимых условий развития социальной активности эффективно решаются благодаря участию в волонтерском движении, которое дает доступ к различным видам деятельности, в том числе социально-значимым, и при этом обеспечивает необходимую психолого-педагогическую поддержку.

Волонтерское движение – специфический вид деятельности.

Волонтеры – это люди, которые добровольно принимают участие в каком-либо виде деятельности, руководствуясь соображениями преимущественно альтруистического плана. В широком смысле волонтерство – форма добровольного участия в общественных процессах, а волонтер – субъект добровольной общественно-полезной деятельности. Волонтерское движение, имеющее множество привлекательных для человека моментов, создает, несомненно, позитивную мотивацию, которая имеет внешний характер по отношению к любой профессиональной деятельности, в которой придется принимать участие волонтеру, но при этом имеет большое влияние на профессиональное самоопределение.

Можно вычленить специфические особенности участия в волонтерском движении, влияющие на эффективность профессионального самоопределения:

- ознакомление с разными видами деятельности, в процессе которого происходит и узнавание профессии, и узнавание себя в профессии, на основании чего легче делать выбор;
- развитие коммуникативных способностей и расширение связей, которые облегчают вхождение во многие профессии;
- возникновение круга общения, получение обратной связи и, как следствие, более адекватные самооценка и самоопределение;
- получение образования, предусмотренного участием в волонтерском движении;
- формирование позитивной мотивации деятельности.

Мотивация к волонтерской деятельности носит преимущественно социальный характер. Можно выделить такие позитивные мотивы, которые привлекают людей к этой форме социальной жизни:

- 1) возможность реализовать такие ценности, как альтруизм, сопереживание, сочувствие другим людям, в том числе и по религиозным убеждениям;
- 2) возможность найти единомышленников, друзей;
- 3) возможность повысить свой социальный статус, так как волонтерство престижно в современном цивилизованном обществе;

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

4) возможность повысить самооценку как благодаря престижу волонтерского статуса, так и благодаря фактору самореализации, ощущения своей полезности;

5) возможность попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в таких, доступ к которым может быть ограничен при других условиях (например, престижная и оплачиваемая работа с высоким конкурсом или деятельность, требующая при других условиях высокого уровня профессионализма);

б) развитие организаторских способностей, качеств, необходимых для общественного деятеля.

В рамках нашей работы интерес вызывают такие волонтерские проекты, в которых будущие выпускники могут применить себя в сфере приобретаемой профессии, попробовать свои профессиональные силы, примерить на себя роль профессионала, окунуться в социальный контекст профессионального сообщества.

Участие студентов в добровольческой деятельности, как отмечает Е.С. Азарова, приводит к возникновению различных психологических эффектов: позитивное изменение коммуникативного сознания и коммуникативных умений, развитие эмпатии, творческого потенциала личности, формирование социальной активности, направленной на изменение и преобразование окружающей действительности (Азарова Е.С., 2008; с. 163).

Во время обучения в педагогическом вузе студенты знакомятся с формой и содержанием волонтерской деятельности, учатся работать в команде волонтеров при использовании педагогических технологий в социальной сфере, в том числе в образовательной среде, овладевают приемами эффективной групповой и индивидуальной коммуникации, практическими навыками использования различных педагогических технологий в волонтерской деятельности.

Включение студента в естественный жизненный контекст других людей, принятие ответственности за свои профессиональные действия, погружение в профессиональную деятельность, состоящую из множества реальных деталей и условий, не описанных в теоретическом знании, требует интенсивной мыследеятельности студента. Волонтеры практикуют себя, обнаруживают и начинают понимать себя, свои потребности, способности, возможности на основе не учебно-профессиональной деятельности, а той деятельности, которая впоследствии может стать делом всей жизни.

Работа студентов в добровольческой деятельности приводит к позитивным изменениям их мировоззренческих позиций, изменению коммуникативного сознания, что приводит к таким личностным новообразованиям как социальная и интеллектуальная активность, социальная компетентность и умение действовать в нестандартных жизненных ситуациях.

Участие студентов в работе волонтерского движения создает предпосылки для их профессионального самоопределения, обеспечивает их самореализацию во внеучебной деятельности, способствует расширению границ

профессионального творчества и формированию профессиональных компетенций. Опыт, приобретаемый в волонтерской деятельности, ложится в основу той позиции, которую будет занимать человек в течение всей жизни. Молодой человек, реализовавший себя в социально значимой деятельности, и во взрослой жизни будет сопричастной личностью, принимающей непосредственное участие в жизни общества, не будет бояться ответственности, будет созидателем, сможет работать в команде, вести и быть ведомым, то есть человеком, обладающим лидерской позицией (И.В. Кузьменко, 2011; с. 164-169).

Определяющим фактором в процессе профессионального самоопределения студентов на начальном этапе обучения в вузе выступает развитие мотивации, готовности к профессиональному самоопределению, на основе единства их теоретической и практической деятельности, через осознание высокой гуманистической сущности социально-педагогической профессии. Поэтому стимулирование процесса профессионального самоопределения является социально-педагогическим по своей сущности и для оптимального выбора студентом своей будущей специальности ему необходима, особенно на первых этапах обучения, целенаправленная социально-педагогическая помощь: поддержка и сопровождение не только в теоретическом, но и практическом плане.

Главным фактором профессионального самоопределения студентов выступает образовательная среда вуза, а основными направлениями - развитие студенческого самоуправления, вовлечение студентов в научно-исследовательскую и социальную деятельность, введение в содержание начального этапа профессиональной подготовки специальных и факультативных (элективных) курсов по вопросам профессионального самоопределения; индивидуальная и групповая работа профессорско-преподавательского состава и кураторов групп по развитию мировоззренческих позиций студентов, утверждению профессиональных ценностей в соотнесенности с особенностями личности и ее жизненными планами - развитие социальной и профессиональной активности студенчества.

На психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала «Нижегородского государственного университета» осуществляется волонтерская деятельность с момента образования факультета. Для приобретения волонтерами практических навыков и умений факультет обеспечивал их участие в различных социально значимых акциях, Всероссийских и региональных проектах.

Волонтерское движение на факультете включает в себя различные виды деятельности студентов:

1. Проведение благотворительных акций в помощь детям образовательных учреждений, детских домов, социальных приютов, детям-инвалидам реабилитационного центра, гражданам пожилого возраста и инвалидов и др. Регулярно в течение учебного года студенты-волонтеры

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

организуют различные акции по сбору детских книг, канцтоваров для оказания помощи сиротам и нуждающимся.

Студенты-волонтеры ежегодно проводят флеш-моб в рамках «Недели добра». Волонтеры на улицах города проводили опрос жителей: «Как вы понимаете, что такое добро?», «Какие добрые поступки вы совершили в своей жизни?», «Что нужно сделать, чтобы люди стали добрее?» и др. вопросы, и выступали с мини-концертной программой, в которой приняли участие дети и молодежь города.

Традиционно 31 мая уже волонтеры в городе проводят акцию отказа от курения «Брось курить навсегда!». В ходе ее проведения были проведены социологические опросы, проведены мини-консультации для родителей детей и подростков; вручены принимавшим участие в акции детям, подросткам и молодежи памятки и буклеты о технологии отказа от курения. В течение проведения акции студенты постоянно скандировали девиз акции «Полюби себя и жизнь!

Студенты психолого-педагогического факультета проводили благотворительную акцию для детей МДОУ Пошатовский детский дом, где они организовали сбор для детей детского дома канцтоваров, игрушек и игр. На базе МБОУ СОШ № 1 была проведена благотворительная акция волонтеров «Помоги детям» (для детей-инвалидов), где студенты психолого-педагогического факультета приняли участие в флеш-мобе в помощь детям-инвалидам.

На факультете ежегодно проводится акция «Поздравление Деда Мороза и Снегурочки», в которой студенты поздравляют детей сотрудников и преподавателей университета. Они разрабатывают новогодний мини-сценарий, проводят интересные игровые конкурсы для детей. С каждым годом количество заявок на новогоднее поздравление увеличивается.

2. Проведение концертных программ для различных социальных категорий населения. Силами студентов-волонтеров ежегодно проводятся концерты в центре социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов г. Арзамасе («Сердцем молодые, люди пожилые», проведенное в рамках Декады пожилого человека; «Любви все возрасты покорны», проведенное в рамках Дня влюбленных; праздничный концерт, посвященный празднованию победы в ВОВ и др.); для детей и подростков социального приюта (осенний праздник, новогодняя елка, День защиты детей); детей дошкольных образовательных учреждений (1 июня День защиты детей) и др.

В институте традиционно проходит День открытых дверей. Студенты 1,2 курсов делятся своими впечатлениями и через различные формы показывают будущим абитуриентам, какая насыщенная, интересная жизнь ждет их на психолого-педагогическом факультете. Кроме того, студенты готовят рекламные буклеты для абитуриентов и их родителей.

3. Взаимодействие с волонтерскими движениями города, района, страны. На протяжении ряда лет проводится встреча студентов-волонтеров с представителями центра волонтерского движения «Под флагом добра!» (г. Москва), где волонтеры знакомятся с опытом работы центра, разрабатывают совместные

социальные проекты, презентуют результаты их работы и участвуют в обсуждении вопросов, связанных с реализацией проектов, с развитием волонтерских движений в России и т.д. Лучшие студенты-волонтеры участвуют в волонтерских форумах (г. Анапа), фестивалях (г. Москва).

Для учащихся МБОУ Березовской СОШ студенты-волонтеры проводили концерт, в котором не только рассказали о волонтерском движении студентов факультета, о реализации студентами различных социальных проектов, но и показали им концертную программу.

4. Помощь в организации конференций, конгрессов и форумов различного уровня. Студенты-волонтеры являются активными участниками организации и проведения данных мероприятий. Это встреча гостей, помощь в расселении, регистрация, сопровождение участников, организация экскурсий, оказание всей необходимой помощи. Волонтеры в рамках различных конференций часто проводят мастер-классы, тренинги.

5. Поддержание правопорядка на территории студенческого городка и охрана окружающей среды. С 2009 года действует педагогический отряд, студенты которого совместно с сотрудниками полиции осуществляют рейды по городу, на территории студенческого городка с целью охраны правопорядка и выявления нарушений, если таковые имеют место быть.

6. Студенты-волонтеры регулярно иницируют проведение субботников на территории факультета. Одной из самых масштабных акций стала в 2010 году акция «Чистый город говорит «спасибо!». Они являются участниками городской экологической акции, которая проводится ежегодно.

5. Студенты оказывают регулярную донорскую помощь нуждающимся в препаратах крови. «Сдай кровь - спаси жизнь!» - благотворительная акция, проводимая Советом студентов университета 2 раза в год. Студенты не раз становились донорами и оказывали материальную помощь нуждающимся в лечении.

Руководство и профессорско-преподавательский состав психолого-педагогического факультета стремится, чтобы факультет являлся не только и не столько школой изучения предметов, сколько школой настоящей жизни, то есть жизни, опирающейся на познание, профессионализм, гражданственность, инициативу. Активная гражданская позиция молодежи выражается в их умении сопереживать, стремлении помочь и не оставаться равнодушными. Это и есть цель организации волонтерской деятельности в университете.

Волонтеры, осуществляя различные виды волонтерской деятельности, практикуют себя, обнаруживают и начинают понимать себя, свои потребности, способности, возможности на основе не учебно-профессиональной деятельности, а той деятельности, которая впоследствии может стать делом всей жизни.

Волонтеры получают полную информацию о различных видах профессиональной деятельности, существующих в них профессиональных ролях. Они являются участниками совместной профессиональной

деятельности, обсуждают возникающие трудности, делятся успехами, учатся коллективно решать профессиональные задачи, чего не дает им традиционная система образования, где студент «выступает принципиальным одиночкой». Уточнение образа профессии и качественное присвоение и апробирование профессиональных знаний, несомненно, усиливают когнитивный компонент профессиональной идентичности.

Таким, образом, в ходе этой работы студенты-волонтеры приобретают огромный социальный опыт, необходимый им в профессиональной деятельности будущего специалиста (педагог-психолог, социальный педагог, социальный работник). Осуществляя волонтерские проекты, они учатся решать проблемы различных категорий населения. Кроме того, участие в волонтерской деятельности, способствует развитию у них профессионально важных качеств личности, практических умений и навыков работы, необходимых в будущей профессиональной деятельности специалиста.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. Личностная регуляция времени. Психология личности в трудах отечественных психологов / К.А. Абульханова-Славская. – СПб., 2000. – С. 137-145.
2. Азарова, Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: Дисс...канд. псих. наук: 19.00.01 / Е.С. Азарова // Кемерово. – 2008. – 192 с.
3. Всемирная декларация добровольчества [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://volonte.ru/2008/12/19/>
4. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml
5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
6. Кузьменко, И.В. Добровольческая деятельность студентов педагогического вуза в их профессиональном становлении / Кузьменко, И.В. // Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления личности в условиях многоуровневого образования в вузе. – Кострома, 2011. – с. 164-169.
7. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. Леонтьев, Е. Шалобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1.–С.57-66.
8. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6.
9. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1993. – С. 169.
10. Пряжников, Н.С., Пряжникова, Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология». – М.: Акад., 2003. – 476 с.

11. Решетников, О.В. Корпоративное добровольчество: Научно-методическое пособие [Текст] / О.В. Решетников. – М.: ООО «Изд-во «Проспект», 2010. – С.20.

Огородник С.И.

преподаватель кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования

Завражнов В.В.

к.п.н., доцент кафедры социальной работы, сервиса и туризма

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье использованы материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования», проект № 11-06-00593а.

Статья посвящена проблеме волонтерской деятельности как фактору профессионального развития будущих специалистов социальной сферы.

В волонтерской деятельности происходит учет потребностей, мотивов студентов, соблюдается преемственность в практической работе, а это в свою очередь определяет дальнейший выбор специализации в профессиональной деятельности. Волонтерство является важной составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы, способствует формированию профессионально важных качеств, практических умений и навыков.

The article is devoted to volunteering as a factor of professional development of future specialists in the social sphere.

Students needs and motives, their previous practical experience is considered in volunteer activities, and all these factors determine the further choice of specialization in the profession.

And volunteering is an important part of the training of future specialists in the social sphere, it makes a significant contribution to educational research and practice, provides real help in the upbringing and development of children.

Participating in volunteer activities and making practical tasks, not only during training practice promotes professionally important qualities of practical skills.

В условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. С решением социальных проблем органично связан вопрос совершенствования теоретической и практической подготовки специалистов социальной сферы (социальных педагогов, социальных работников), способных продуктивно решать задачи, связанные с социализацией, адаптацией всех категорий населения к современным условиям жизни в обществе. При этом

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

важно оказать будущему специалисту поддержку в его профессиональном становлении при помощи использования личностно-развивающих технологий в вузе и построения индивидуальной траектории профессионального развития. В рамках гуманистической парадигмы развития образования требуется создать педагогическую среду, способствующую активизации личностного потенциала студента (В.Л. Симонович, 2005; с.3-4).

Анализ практики работы вузов по подготовке специалистов социальной сферы свидетельствует о том, что в основном учебный процесс ориентирован на повышение компетентности будущего профессионала, при этом недостаточно учитывается индивидуальное своеобразие профессионального развития студента в течение всего периода его обучения. Также отмечается преобладание унифицированных методов и приемов работы преподавателей, направленных на формирование у будущих специалистов стереотипных профессиональных умений (С.С. Шиндаулетова, 2003; с.21).

Специалист социальной сферы, как профессионал должен быть: высоконравственным, обладать сильной волей, иметь четкую целеустремленность, выдержку, настойчивость; должен чувствовать людей, понимать их и сопереживать им; должен обладать сильной подвижной и вместе с тем выносливой нервной системой, так как ему приходится иметь дело с большой массой людей; должен быть очень внимательным, уметь быстро ориентироваться во внезапно возникающих ситуациях; иметь чувство ответственности и т.д. К тому же, эти профессии предполагают обширное взаимодействие с различными категориями людей. Однако в ходе получения только теоретических знаний, студент не сможет в полной мере овладеть всеми профессиональными знаниями и навыками и выработать профессионально-личностные значимые в работе качества. А это возможно только при отработке этих знаний на практике. К тому же для студенческого возраста характерно стремление к самоутверждению, самореализации, творческой активности. А все это можно в полном объеме реализовать посредством волонтерской деятельности (Т.А. Макаренко, 2006; с.3). Волонтерство - это огромный резервуар позитивной социальной энергии людей, направленной на благо других.

Нами была проведена первичная диагностика всех студентов 1 курса специальностей «Социальная работа» и «Социальная педагогика». Всего было продиагностировано 76 студентов по следующим методикам: активизирующий опросник «Личная профессиональная перспектива» Н.С.Пряжникова, карта интересов В. Столина, опросник профессиональной готовности Голланда.

Предложенные методики позволили выявить профессиональные предпочтения студентов и их социальную направленность. Методики просты в проведении и взаимодополняют друг друга.

Первокурсники отмечали в анкетах, что в свободное время стараются отдохнуть от учебы, переключить свое внимание. Никто из них не отметил, как их отдых связан с изучением будущей профессии.

Студенты отметили, что выбор получаемой профессии в УПК в школе был случайным - или по совету родителей, или по совету педагогов, или же «за

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

компанию с друзьями». Хотя все отмечали, что навыки, приобретенные в шитье, вождении автомобиля, ремонте, воспитании детей, несомненно, пригодятся им в жизни.

Первокурсники написали, что для выбранной ими профессии необходимы такие черты характера, как: целеустремленность, смелость, дисциплинированность, ответственность, организованность, терпимость, активность.

Многие студенты отмечали, что они в дальнейшем выберут, те профессии, в которых необходимо общаться с другими людьми, так как в их общении преобладают такие эмоциональные реакции, как общительность, дружелюбие, коллективизм.

Половина студентов заявили, что им трудно постоянно общаться с другими людьми, потому что нет коммуникативных навыков с разными категориями людьми. Многие считают, что у них есть качества, которые затрудняют осуществление их профессиональных намерений.

Анализируя полученные данные можно прийти к выводу, что в данной группе испытуемых достаточно сильно развита мотивация на продолжение обучения по выбранным специальностям.

Выявлена достаточно высокая личностная активность по самовоспитанию качеств, помогающих в профессиональной деятельности. Однако не все студенты готовы участвовать в волонтерской деятельности, мотивируя это тем, что нет свободного времени на это, не считают ее значимой в профессиональной деятельности.

Поэтому первокурсники были разделены на две группы: контрольную (те, кто не желают стать волонтером) и экспериментальную (потенциальные волонтеры). На протяжении пяти лет обучения студенты экспериментальной группы активно участвовали в разноплановой волонтерской деятельности.

Волонтерская деятельность на психолого-педагогическом факультете ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный институт им. А.П. Гайдара» появилась практически с начала образования факультета.

Начиная с первого курса студенты включились в проведение комплекса взаимосвязанных программ социально-педагогической и психологической работы с детьми-сиротами разных возрастов, воспитывающихся в Детском доме. Основная цель их волонтерской работы была гармонизация развития личности воспитанников детского дома и повышение их возможностей в социальной адаптации (Т.Т. Щелина, 2006; с.105).

Студенты - волонтеры участвовали в организации досуга детей, в приготовлении школьных домашних заданий, спортивных играх, в кружковой работе, в посещении воспитанниками учреждений культуры вне Детского дома и др. Студенты в непосредственном общении с воспитанниками и в совместной с ними деятельности формировали у них адаптивный социальный опыт.

С декабря 2002 года началось тесное сотрудничество психолого-педагогического факультета с Арзамасской воспитательной колонией, которое в январе 2003 года переросло в проект с названием «Поддержание

социальных связей несовершеннолетних осужденных», выигравший на конкурсе «Студенческая инициатива» Программы малых грантов «Тюремная реформа в России» при финансовой поддержке Renal Reform International (Международная тюремная реформа). Студенты-волонтеры являлись активными участниками всех направлений проекта: работали соведущими в тренингах, помогали психологам в проведении диагностики личностных особенностей воспитанников и составляли индивидуальных коррекционно-реабилитационных программ, помогали воспитанникам в подготовке домашних заданий, в организации досуговых, спортивных, познавательных и других мероприятий, в которых сами же и участвовали со своими подшефными. Однако и до настоящего времени студенты осуществляют волонтерскую деятельность с несовершеннолетними осужденными, которая включает в себя проведение спортивных мероприятий, культурно-массовых мероприятий, тренингов. Среди волонтеров и юноши, и девушки, что усиливает эффект подражания и идентификации с социально успешным сверстником, а также обратной связи со сверстниками своего и противоположного пола. Волонтерская деятельность студентов ведется и до сих пор (Т.Т. Щелина, 2006; с.107).

С января 2008 года студенты-волонтеры стали работать с детьми-сиротами, воспитывающихся при монастырях. В своей работе студенты – волонтеры использовали следующие методы: игру, коллективно – творческую деятельность, спортивные мероприятия. Особо важное место отводилось проведению с детьми социально – психологического тренинга. Деятельностью волонтеров были довольны и организаторы, и сами дети. Поэтому волонтеры продолжили сотрудничество с монастырями, которые воспитывают детей-сирот.

В 2009 году студенты-волонтеры стали сотрудничать с воинской частью г. Арзамаса. Главной целью их деятельности стало общение с военнослужащими и культурно-развлекательная деятельность. Данные направления работы были выбраны в связи с тем, что военнослужащим не хватает общения с противоположным полом, а в подростковом возрасте данное общение является значимым и доминантным.

Так же студенты-волонтеры сотрудничают со школами города, детскими садами, разнообразными центрами, что дает им огромный опыт работы с разными категориями людей.

А в 2010 году на базе психолого-педагогического факультета был создан педагогический отряд, целью которого было развитие у студентов лидерских и организаторских качеств, оказание помощи в работе с детьми группы риска и трудными подростками.

Таким образом, педагогический отряд является важной составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов, вносят существенный вклад в педагогическую науку и практику, оказывают реальную волонтерскую помощь в воспитании и развитии детей.

Полученные знания в ходе участия в волонтерской деятельности студенты отражают в курсовых работах, участвуют в проведении международных,

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

межрегиональных и региональных научно-практических конференций по социальной тематике; взаимодействуют и обмениваются опытом с волонтерами других городов; проводят сами мастер-классы для других студентов и т.д.

К тому же, по результатам опроса и наблюдениям преподавателей, студенты которые участвуют в волонтерской деятельности отличаются более глубокими профессиональными знаниями, толерантностью, эмпатией, коммуникабельностью, адаптивностью в любой ситуации, позитивным настроением и т.д.

В конце пятого курса с этими же студентами - волонтерами была проведена повторная диагностика по тем же методикам.

В анкетах студенты отмечали, что осваиваемая специальность полностью устраивает всех студентов экспериментальной группы. После окончания школы работать или продолжать обучение по получаемой специальности собираются все студенты. 55 % студентов уже работают по специальности.

В контрольной же группе данные были не такими хорошими. Многие студенты не очень хорошо обучаются по профильным предметам, преподаватели отмечают у них не достаточно высокий уровень ответов.

Таким образом, в волонтерской деятельности происходит учет потребностей, мотивов студентов, соблюдается преемственность в практической работе, а это в свою очередь определяет дальнейший выбор специализации в профессиональной деятельности. А волонтерство является важной составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы, вносит существенный вклад в педагогическую науку и практику, оказывает реальную помощь в воспитании и развитии детей.

Участие в волонтерской деятельности и выполнение практических заданий не только в период учебной практики способствует формированию профессионально важных качеств, практических умений и навыков.

Список литературы

1. Симонович, В.Л. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-практической и волонтерской деятельности студентов: Проект ДИМСИ «Волонтер и общество. Волонтер и власть». Составитель: Тетерский С.В. [Текст]./В.Л. Симонович – М.: Академия, 2005. – 184с.

2. Макаренко, Т.А. Формирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих социальных педагогов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования [Текст]./ Т.А. Макаренко– Якутск, 2006. – 173с.

3. Шиндаулетова, С.С. Проблемы правового регулирования волонтерской деятельности [Текст]./ С.С. Шиндаулетова. – Алматы: Фортресс, 2003. – 44 с.

4. Щелина, Т.Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов [Текст]./ Т.Т. Щелина. – М.: МПГУ, 2006. – 167с.

Трутнева Ю.

магистрант направления «Психолого-педагогическое образование»

Кузнецова Т.И.

ассистент кафедры социальной работы, сервиса и туризма

Арзамасский филиал ННГУ им.Н.И.Лобачевского

г.Арзамас, Нижегородская область, РФ

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обсуждается проблема социализации школьников благодаря их вовлеченности в волонтерскую деятельность, организованную в условиях общеобразовательной школы, и рассматривается развивающий потенциал данного вида общественно полезной деятельности.

The article discusses the problem of socialization of school thanks to their involvement into volunteer activities, organized in a comprehensive school, and is regarded the developmental potential of this type of community service.

Для современной эпохи характерно возрастание значимости человека, что приводит к необходимости более полного и целостного развития его сущностных сил. Процесс развития личности зависит, с одной стороны, от ее предпочтений и деятельного включения в различные сферы общественной жизни. С другой стороны, само социальное устройство призвано позволить человеку найти достойное место в общественных отношениях, создать условия для осознания и реализации своего внутреннего потенциала, выражения лучшего, что в нем заложено.

На современном этапе развития российского общества огромное количество людей нуждается в помощи и поддержке. У многих людей помощь со стороны близких родственников не оказывается, и поэтому они нуждаются в посторонней помощи, которую им могут оказать волонтеры. Волонтеры по собственному желанию делятся своим временем, энергией, навыками и знаниями бескорыстно для того, чтобы помочь другим людям или окружающей среде без какой – либо материальной выгоды. Каждому хочется верить, что работа, которую он выполняет, является очень важной и оцененной окружающими, даже если она очень простая. Волонтерская деятельность выполняет функцию нравственного воспитания, возрождение в молодежной среде фундаментальных ценностей, принятых в обществе, таких как, гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость и других важных ценностей.

В современной России именно инициативные детско-молодежные объединения, использующие волонтерскую деятельность в педагогической практике, могут явиться одним из важнейших средств социализации всех категорий подростков. Для развития неполитического, социально-педагогического общественного движения детей наиболее оптимальным вариантом представляются учреждения дополнительного образования детей, но

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

возможно и развитие волонтерской деятельности на базе школы. Если общеобразовательные учреждения не ставят перед собой задачу достижения государственных образовательных стандартов, тогда школа может расширить поле социализации ребенка посредством различных направлений деятельности, охватывая сферы семьи, социальной помощи, молодежной политики, здравоохранения, безопасности и охраны общественного порядка, досуга, культуры, спорта, производства и т.п..

Разработкой научно-педагогических основ жизнедеятельности детских и молодежных самоуправляющихся объединений традиционно занимались известные отечественные педагоги: В.А. Караковский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и многие другие. Психолого-педагогические аспекты проблемы характеризовались в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Л.И. Божович, А.Н. Лутошкина, А.Г. Макеевой, А. Маслоу, Р. Мертона, Н.Д. Никандрова, М.И. Рожкова, Л.И. Уманского, А.С. Чернышева и др. В их исследованиях изложены основные подходы к решению проблем построения жизненных стратегий, способов преодоления трудностей в развитии личности, профилактики девиантного поведения; раскрытию значения педагогического сопровождения в воспитании подрастающего поколения. Становление ребенка во многом зависит от его положения в системе социальных связей и отношений. Проблемы социализации школьников раскрываются в исследованиях И.С. Кона, А.В. Мудрика, Д.И. Фельдштейна и др. В них подчеркивается необходимость согласования усилий различных социальных институтов общества в процессе успешного воспитания личности.

Согласно Федеральному закону «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 11 августа 1995г.: «добровольческая (волонтерская) деятельность — это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан» [1]. По мнению Л.Е. Сикорской, волонтерство - это «способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, таких как доброта, безвозмездная помощь любому человеку независимо от его положения в обществе, культурных и этнических особенностей, религии, возраста, пола» [3].

Каждый школьник может участвовать в волонтерской деятельности, осуществляя эту деятельность, преследуя разные цели. Анализируя опыт организации добровольческой деятельности, Л.Е. Сикорская выделяет ведущие социально значимые ее мотивы: самореализация личностного потенциала, общественное признание, чувство социальной значимости, самовыражение и самоопределение [2]. Подростковому и юношескому возрасту свойственно стремление к новому, необычному, рискованному, что порой приводит к асоциальным формам поведения. Одним из самых эффективных средств профилактики и коррекции девиантного поведения подростков и молодежи является поддержка их социальных инициатив, связанных, прежде всего, с

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

самостоятельной предпринимательской деятельностью, самообразованием, возможностью получить раннюю профессиональную ориентацию, все это возможно достичь благодаря волонтерским учреждениям на базе школ. Самостоятельная инициативная общественная деятельность подростков и молодых людей является средством их жизнеобеспечения и экономической самостоятельности, способом самоопределения, утверждения себя как личности, возможностью проверки и развития способностей и деловых качеств, процессом накопления жизненного и делового опыта.

Поддержка социальных инициатив школьников предполагает переход от регламентированного, авторитарного воспитания к гуманистическому, ненасильственному воспитанию, основанному на добровольном выборе форм деятельности, доверии к детям и молодым людям. В этом процессе заметную роль играют детские общественные организации и объединения, являющиеся наиболее стабильной и структурированной частью детского движения, представляя собой особый социальный институт воспитания, где эффективно осуществляется процесс социализации.

Волонтерская деятельность помогает социальному становлению формирующейся личности, неуклонному росту лидерского и творческого потенциала ребенка, дают возможность самостоятельного выбора той или иной формы объединения, позволяет развивать многообразие форм детской инициативы. Под социализацией мы понимаем процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемого в обществе, в котором он осуществляет свою жизнедеятельность. Воспитание ориентируется на гармоничное сочетание общечеловеческих ценностей и национальных идей гуманизма, милосердия, социально-педагогической солидарности, которые пропагандируются и реализуются. Известно, что социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, контролировать которые невозможно и изменения под их влиянием непредсказуемы, так и в условиях образования и воспитания целенаправленного, педагогически организованного, планомерного процесса и результата развития человека, осуществляемого в интересах его и общества. Благодаря организации волонтерской деятельности школьников мы создаем институт социализации.

Благодаря добровольческой деятельности учащиеся школ вовлекаются в социальную практику, проявляя себя, развивают их созидательную активность, кроме этого, школьники овладевают определенными навыками, самореализуются и самоорганизуются.

Таким образом, вопрос о развивающем потенциале использования волонтерской деятельности в процессе социализации школьников может рассматриваться как минимум в двух аспектах: влияние волонтерства на конкретно – историческую ситуацию, сложившуюся в обществе; влияние волонтерства на саму личность учащегося, включающегося в данную деятельность, ориентируя его на социально приемлемую деятельность.

Психолого-педагогические проблемы профессионального самоопределения студентов в сфере социально-гуманитарного образования

Волонтерство – жизненно важный элемент любого современного общества. Добровольно трудясь на благо других людей, граждане вносят значительный вклад в социально-экономическое развитие своих сообществ.

Список литературы

1. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. N 135-ФЗ "О благотворительной деятельности и благотворительных организациях" [Электронный ресурс] точка доступа <http://base.garant.ru/104232/> (23.04.2013)

2. Волонтер и общество. Волонтер и власть, семинар-тренинг, 5–9 января 2000 года, г. Киров (2000; Москва): Материалы из опыта и разработки исполкома ДИМСИ /Сост. С.В. Тетерский. Ред. Л.Е. Никитина; Общерос. Обществ. орг. «Детские и молодеж. соц. Инициативы» ДИМСИ. – М.:Academia, 2000.-75 с.

3. Толмачева, Л.П. Социализация личности начинается с добровольчества/Л.П. Толмачева. – Новосибирск: Новосибирск, 2009.-56 с.

Для заметок



Научное издание

**Психолого-педагогические проблемы профессионального
самоопределения студентов
в сфере социально-гуманитарного образования**

Материалы Международной научно-практической конференции

24-25 мая 2013 г.

Под редакцией:
д.п.н., профессора Т.Т.Щелиной
к.пс.н., доцента Н.А.Ворониной

Технический редактор, верстка – Воронина Н.А.

Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
607220, г. Арзамас Нижегородской области, ул. К. Маркса, 36

ИД ООО «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр, д.1, стр.6

Подписано в печать 29.11.2013
Формат 60x84/16. Усл. п. л. 20,5. Тираж 500 экз.

Заказ
Отпечатано в