

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Э. Ф. Зеер,
А. М. Павлова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

В статье рассматривается значение личностного потенциала субъекта в организации индивидуальной предпринимательской деятельности. Показана статистически значимая взаимосвязь между конструктивными стратегиями преодоления и такими личностными особенностями, как самоэффективность и ориентация на преодоление трудностей.

The importance of personal potential of subject in organization of owner's work is considered in the article. There were determined the content of personal potential of individual owners, correlation on the significant level between constructive coping and as self-efficacy as success motivation.

В современных условиях, когда общество вышло на новый уровень понимания и решения социально-культурных, экономических, политических и иных проблем своего развития, возникает потребность в экономически активных индивидах, способных принимать самостоятельные решения и брать ответственность за их осуществление. Формирование новых представлений об активности человека требует изучения личностного потенциала субъекта деятельности, расшифровки внутренней логики его развития.

Проблема деловых и личностных качеств, составляющих профессионально-личностный потенциал успешных российских предпринимателей, мотивация представителей малого бизнеса исследуются отечественными и зарубежными экономическими психологами и социологами, прежде всего, в контексте определения важнейших личностных предпосылок успешного предпринимательства [3, 4, 6].

Предпринимателей от других социально-профессиональных групп отличает доминирование установки доводить начатое дело до конца, стремление к познанию себя, готовность брать на себя ответственность. Значительным, но все же не ведущим является мотив материальной защищенности. В российских исследованиях представителей малого бизнеса на одно из первых мест выдвигается мотив реализации собственных потенциальных возможностей, который не зависит ни от возраста, ни от величины капитала [2].

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 08-06-83604а/У.

На основании вышеизложенного следует констатировать характеризующие современное состояние дополнительного экономического образования специалистов неэкономического профиля противоречия:

- между необходимостью проектирования содержания дополнительного экономического образования и отсутствием в профессиональной педагогике соответствующей научно обоснованной технологии;
- потребностью в объективизированной оценке уровня обученности студентов по дополнительной специальности и отсутствием соответствующих педагогических контрольных материалов для диагностики дополнительных экономических знаний;
- необходимостью оценки эффективности модели подготовки специалиста с дополнительным экономическим образованием и отсутствием критериев ее оценивания.

Разрешение названных противоречий требует не только дальнейшего осмысления, но и поиска результативных путей его претворения в подготовку таких специалистов в системе профессионально-педагогического образования.

Литература

Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.

Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // *Вопр. психологии.* – 1993. – № 14. – С. 23–27.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1994. – 944 с.

Смирнова Е. Э., Смотрина Т. А. О процессах демократизации в школе // *Социол. исследования.* – 2001. – № 4. – С. 94–99.

- *специальная компетенция* – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов собственного труда (Э. Ф. Зеер).

Представляется, что принятие Государственного стандарта высшего профессионального образования, в основу которого положен компетентностный подход, повлияет на формирование профессиональных компетенций специалиста.

Новые общественно-экономические отношения обуславливают необходимость развития образовательных систем, обеспечивающих экономическую подготовку специалиста на различных этапах его обучения. В условиях становления рынка особое значение приобретают экономические знания и навыки выпускников вузов любого профиля. Специалист с высшим образованием должен владеть методами экономического анализа и прогнозирования как на локальном уровне своего предприятия или организации, так и в более крупном масштабе. В связи с этим приобретают актуальность исследования, направленные на развитие системы непрерывного экономического образования.

Значительные возможности в организации экономического образования различных уровней предоставляет система дополнительного образования. В научно-педагогической литературе дополнительное образование рассматривается как структурный компонент непрерывного профессионального образования (Н. Ш. Валеева, С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, А. М. Кочнев, А. М. Новиков, В. Г. Онушкин, Л. Г. Семушина). Имеющиеся исследования в области дополнительного образования касаются, в основном, методологических и теоретических аспектов развития данной системы профессионального образования, но практически не затрагивают сферы проектирования его содержания. Анализ источников по изучаемой проблеме показал, что если в целом вопросы непрерывного экономического образования находят довольно широкое отражение в научно-педагогической литературе, то дополнительное экономическое образование специалистов неэкономического профиля является сравнительно мало освещенной областью. Частные методические аспекты непрерывного экономического образования интенсивно разрабатываются в рамках высшей школы, однако и в этом случае обнаруживаются значительные пробелы:

- не определена сущность понятия «дополнительное экономическое образование»;
- не разработана модель подготовки специалиста с дополнительным высшим экономическим образованием;
- отсутствуют научно обоснованные подходы к проектированию содержания дополнительного экономического образования и диагностике знаний обучаемых.

общении как особой форме деятельности, обеспечивающей практическое и духовное единение людей и позволяющей оценивать конкретные явления культуры);

- *методологической* (уровень образованности, достаточный для самостоятельного творческого решения мировоззренческих и исследовательских задач теоретического или прикладного характера в разных сферах жизнедеятельности);

- *допрофессиональной* (уровень образованности, достаточный для получения после завершения общего образования профессионального образования в избранной области).

- профессиональной компетентности.

Важнейшей особенностью профессионала является способность использовать, применять свои знания, умения и навыки, а также обобщенные способы выполнения действий. Эти психолого-дидактические конструкты называются компетенциями. Понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последипломного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 1990-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

Компетенция рассматривается как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

Приведем пять ключевых компетенций, которым придается особое значение в профессиональном образовании стран Европейского сообщества:

- *социальная* – способность брать на себя ответственность, совместно с другими людьми вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

- *коммуникативная* – определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет;

- *социально-информационная* – характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- *когнитивная* – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, умение самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

экономическое образование предлагает систему объективных, выверенных наукой и жизненным опытом представлений теоретического и прикладного характера, предназначенных для субъективного применения людьми в различных сферах жизни, в том числе профессиональной деятельности.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой даны следующие определения: профессионал – человек, который занимается чем-нибудь профессионально (в отличие от любителя); настоящий профессионал – человек, который работает высокопрофессионально; профессионализм – хорошее владение своей профессией; профессиональный – занимающийся чем-нибудь как профессией, а также являющийся профессией. Профессионал полностью отвечает требованиям данного производства, данной области деятельности, профессия – основной род занятий, трудовой деятельности.

Подструктурой профессионала является профессиональная компетентность. В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность. Под *профессиональной компетентностью* понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;
- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;
- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

Э. Ф. Зеер выделяет еще один вид компетентности – экстремальную профессиональную компетентность, т. е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов.

Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм. Анализ профессиональной деятельности позволяет говорить о следующих видах компетентности в зависимости от уровня:

- *общекультурной* (уровень образованности, достаточный для самореализации личности, ориентации в культурном пространстве, основанный на

В этой проблеме есть три ключевые позиции, которые можно выразить следующими вопросами. Для чего каждому специалисту в области педагогики экономическое образование? Что оно собой представляет? Как осуществляется? Причем представление названных позиций является действительно ключевым и для тех, кто данное образование приобретает, и для тех, кто этот процесс организует и поддерживает, т. е. и для студентов, и для преподавателей.

Материалы исследования, проведенного Лабораторией подготовки специалистов в высшей школе под руководством Е. Э. Смирновой, показывают, что возникновение новых структур образования обусловлено острой общественной потребностью в изменении и дополнении содержания образования на всех его ступенях и во всех формах. Наиболее быстрое развитие получила сфера подготовки кадров по специальностям, ориентированным на рыночную экономику.

Экономическое образование – прежде всего важнейшая общекультурная, общеобразовательная составляющая в системе профессиональной подготовки любого специалиста.

Экономическая образованность ни в коей мере не сводится лишь к простой совокупности выученных знаний по экономике. Она ориентирует специалиста на их практическое применение, представляя собой «живое знание» (В. П. Зинченко), необходимое для понимания и осуществления преобразовательных действий, достижения наибольших результатов с наименьшими затратами временных, трудовых и материальных ресурсов. Именно в этом проявляется практическая ценность экономического образования, содействующего наряду с другими факторами развитию чувства социальной ответственности и его реализации в разносторонней и позитивной активности человека.

Экономическая образованность является обязательным элементом компетентности специалиста, особенно руководителя. Необходимы и социальная ответственность, и компетентность, чтобы сознательно, в соответствии с общественным статусом, производственной необходимостью или человеческой потребностью, брать на себя право влиять на других, их деятельность, планы, намерения. Когда они оказываются в прямой производственной зависимости, становятся востребованными педагогические и экономические знания и умения, нужные для работы: ответственность как бы оснащается и педагогическими, и экономически грамотными средствами реализации.

Еще одно обстоятельство, дающее ответ на вопрос, зачем будущему педагогу (пока еще студенту вуза) экономическое образование, связано с его целенаправленностью. В отличие от элементарных экономических знаний и умений, которыми в большей или меньшей степени владеет каждый человек, почерпнувший информацию и опыт прежде всего в различных собственных жизненных ситуациях и жизни окружающих, и в отличие от фрагментарности, случайности и неизбежной субъективной окрашенности почерпнутого,

В обновляющейся России образование выступает, пожалуй, единственной работоспособной технологической сферой, активно участвующей в становлении личности человека, сферой воспроизводства ее жизненных идеалов, проектов и их реализации. Образование становится приоритетной областью не только накопления знаний и формирования умений и навыков, но и создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов; областью трудовой занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала. В государственных документах отражены новые условия функционирования образования, ответственность социальных партнеров в вопросах качества общего и профессионального образования, а также воспитания подрастающего поколения.

Стратегические цели образования тесно увязаны с проблемами развития российского общества, включая преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности; осмысление новых тенденций в развитии педагогической науки и образования, изменение места и роли образования в общественных процессах; утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в областях образования, культуры, искусства, науки, новых наукоемких технологий и экономики; создание основы для устойчивого развития страны. Именно образование как система формирования интеллектуального капитала нации и как одна из главных сфер воспроизводства инноваций создает необходимые условия для быстрого подъема качества жизни каждого человека в условиях рыночной экономики.

Профессиональное образование следует рассматривать как взаимосвязь и взаимодействие двух основных компонентов: *производственно необходимого* и *социально необходимого образования*. Конечно, в реальности они переплетены и едины (хотя зачастую находятся в противоречивых отношениях), и очень важно их функционально различать. В настоящее время налицо несоответствие российского образования потребностям человека, общества и экономики, что вызвано не только недостаточным финансированием, но и несоответствием сложившейся структуры современного профессионального образования.

Перед педагогической наукой и практикой встает задача создания принципиально новой образовательной системы, ориентирующейся на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI в. Будущему педагогу предстоит не только решать чисто профессиональные задачи, но и активно участвовать в созидании человека нового мышления, в частности экономического. В связи со сказанным можно констатировать необходимость получения студентами педагогического вуза дополнительного экономического образования.

тановленным требованиям, предотвращении появления проблем качества, выявлении областей его улучшения.

Полученные данные анализируются Отделом качества и руководством ИСОбр. Результаты анализа используются для уточнения и актуализации целей, принятия решений о выделении необходимых ресурсов, повышения степени удовлетворенности потребителей.

На основании анализа со стороны руководства определяются корректирующие и предупреждающие действия и планируются мероприятия по улучшению качества практической подготовки студентов в Институте социального образования УрГПУ.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Социальная работа». Квалификация: специалист. – М., 2002.

2. Методические рекомендации по внедрению Типовой модели системы качества образовательного учреждения / В. В. Азарьева, В. И. Круглов, Д. В. Пузанков и др. – СПб.: ПИФ.com, 2007.

3. Салимова Т. А. Управление качеством: Учеб. по специальности «Менеджмент организации». – М.: Омега-А, 2007. – 414 с.

4. Субетто А. И. Доктрина качества высшего образования в России // Управление качеством высшего образования: теория, методология, организация, практика: Коллектив. науч. моногр. / Под науч. ред. А. И. Субетто: В 3 т. – СПб.: Смольный ун-т РАО; Кострома: Изд-во КГУ, 2005. – Т. 1. – С. 32–43.

Л. Д. Старикова

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается необходимость получения дополнительного экономического образования студентами профессионально-педагогического вуза. Уточнены уровни профессиональной компетентности субъектов деятельности: обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм. Рассмотрены понятия экономической образованности и компетентности будущих специалистов.

In this article necessity of reception of additional economic education is considered by students of professional – pedagogical high school. Levels of professional competence of subjects of activity are specified: knowledge, professional readiness, professional experience and professionalism. Concepts of economic erudition and competence of the future experts are considered.

алистов необходимо обеспечение всеми необходимыми ресурсами, к которым относятся:

- высококвалифицированные кадры. Требования к руководителям практики от университета и от социального учреждения четко определены. В Институте социального образования УрГПУ достаточно много внимания уделяется вопросу повышения профессионализма руководителей практики (проводятся специальные обучающие семинары, круглые столы, практикуется обмен опытом на заседаниях Совета по практике и т. д.). Применяются различные механизмы морального и материального поощрения руководителей;

- комфортная образовательная среда. Для подготовки к практике предоставляются аудитории и лаборатории, оснащенные современным оборудованием, библиотечные фонды;

- необходимая инфраструктура (телефонная и электронная связь).

- оценка и улучшение качества практической подготовки. С целью улучшения качества практической подготовки осуществляются его регулярный анализ и оценка.

Можно определить три основных направления сбора информации:

- качество подготовки студентов (выпускников);

- качество образовательного процесса;

- степень удовлетворенности заинтересованных сторон.

Основой для оценки качества подготовки выпускников выступает Модель выпускника по специальности, включающая обозначение общих (общенаучных, социально-личностных, коммуникативных, организационно-управленческих) и профессиональных (общепрофессиональных и специальных) компетенций. Для оценивания степени достижения тех или иных компетенций используется целый комплекс педагогических, психологических, социологических методик.

В систему оценки качества процесса практической подготовки входят такие показатели, как кадровый потенциал, качество учебно-методического комплекса, материальное обеспечение, а также ряд других характеристик (большинство из которых являются сложными, состоящими из нескольких отдельных показателей).

Кроме того, проводится сбор информации, касающейся восприятия потребителями и другими заинтересованными сторонами основных характеристик процесса и осуществляется оценка удовлетворенности всех заинтересованных сторон.

Одним из комплексных средств оценивания качества практической подготовки являются внешние (в ходе лицензирования, аттестации, аккредитации, сертификации СМК) и внутренние аудиты. Основная цель внутренних аудитов заключается в обеспечении руководителей объективной и своевременной информацией о степени соответствия функционирования системы ус-

- отбор руководителей практики в соответствии с «Перечнем требований, предъявляемых к руководителям практики студентов». Согласно данному перечню, от группового руководителя практики от университета требуется наличие высшего образования (педагогическое или по профилю подготовки), опыта педагогической работы не менее 2 лет; стажировки в социальном учреждении, разработки и реализации социальных проектов, работы в качестве волонтера. К руководителю практики от социального учреждения предъявляются следующие требования: наличие профильного образования (высшего, курсов переподготовки, повышения квалификации) и опыта работы по направлению практики, а также высокого уровня профессиональной компетентности;

- выявление ожиданий от практики всех заинтересованных сторон (студентов, вуза, представителей социальных учреждений);

- определение степени осведомленности студентов об основных целях и результатах практики и критериях их оценивания;

На протяжении основного этапа практики в задачи по управлению качеством входит сбор информации о ходе практики. С этой целью проводятся следующие мероприятия:

- регулярные личные беседы группового руководителя с руководителем практики от учреждения с целью выявления промежуточных результатов и проблем, возникающих в процессе прохождения студентами практики;

- проведение предварительной аттестации, которое осуществляют совместно групповой руководитель и куратор студента от учреждения. На предварительной аттестации обсуждается объем работы, выполненный студентом к данному времени, трудности, с которыми он столкнулся, и способы их преодоления, корректируется план на вторую половину практики.

Заключительный этап практики представляет собой подведение итогов:

- определение качества организации процесса прохождения студентами практики (на итоговых студенческих конференциях, посредством анализа оценочных листов и характеристик с места практики, отчетов групповых руководителей и т. д.);

- определение качества образовательных результатов студентов на основании установления степени соответствия Модели выпускника по специальности «социальная работа» (в ходе коллоквиума, исследований, проводимых психолого-педагогической лабораторией ИСОбр);

- выявление степени удовлетворенности всех заинтересованных сторон (студентов, вуза, представителей социальных учреждений) результатами практики.

Обеспечение качества практической подготовки. Для функционирования и постоянного улучшения системы практической подготовки специ-

Курсовые руководители разрабатывают учебно-методические комплексы конкретных видов практик, корректируют задания на практику с учетом потребностей учреждения – места практики, занимаются заключением договоров, организуют спецсеминары для студентов перед практикой, проводят установочную и итоговую конференции, анализируют результаты практики.

Групповые руководители осуществляют диагностику ожиданий от практики и удовлетворенности ее результатами, курируют процесс реализации программы практики студентами, оценивают результаты практики.

Распределение ответственности и полномочий между структурами и лицами, организующими практическую подготовку студентов, осуществляется с помощью Положения о практике студентов, Положения об отделе практики, Положения о Совете по практике, Положения об отделе качества и др.

Управление качеством практической подготовки студентов должно осуществляться при организации каждого вида практики (волонтерской, летней социально-педагогической, учебной, стажерской) и на каждом из ее этапов (подготовительном, основном и заключительном).

На подготовительном этапе проводятся:

- опросы руководителей социальных учреждений, студентов, выпускников с целью выявления дополнительных требований к содержанию и организации практики;

- анализ и, при необходимости, обновление (дополнение) Модели выпускника по направлению «социальная работа» и учебно-методических материалов каждого вида практик. Учебно-методический комплекс по практике включает в себя рабочую учебную программу практики, рабочую учебную программу спецкурса для студентов «Введение в практику», рабочие учебные планы семинаров, проводимых в ходе подготовки студентов к прохождению практики, программы установочной и итоговой конференций, методические рекомендации для студентов по прохождению практики, программы семинаров для руководителей практик, методические рекомендации для преподавателей по организации практики. Обновленные (с учетом требований заинтересованных сторон) материалы рецензируются представителями социальных учреждений, преподавателями, обсуждаются со студентами, а затем сертифицируются отделом нормативного обеспечения образовательного процесса УрГПУ;

- определение перечня учреждений – мест практики на текущий учебный год. При этом используется «Методика расчета рейтинга учреждений – мест практики студентов». К основным критериям, в соответствии с которыми рассчитывается рейтинг социального учреждения, относятся: наличие возможностей для выполнения студентом заданий конкретного вида практики, инновационный и научный потенциал учреждения, наличие в учреждении специалистов, имеющих соответствующую квалификацию и опыт работы и т. д.;

товки будущих специалистов, в том числе и в корректировке программ каждого вида практики;

- обучение персонала социальных учреждений и руководителей практики на местах новым методам супервизии;
- внедрение инновационных форм сотрудничества с учреждениями – местами практики студентов, разработка и реализация совместных социально значимых проектов;
- расширение сферы практико-ориентированной социально значимой деятельности студента во внеучебное время, в том числе и участие в волонтерской деятельности;
- совершенствование программы мониторинга, измерений и анализа качества практической подготовки специалиста;
- непрерывное повышение удовлетворенности всех субъектов практик качеством предоставления услуг.

Данные стратегические задачи находят отражение в годовом плане работы Института социального образования, а также планах работы Совета по практике, Отдела практики, групповых руководителей.

Политика и цели в области обеспечения качества практической подготовки обсуждаются на советах по практике с привлечением групповых руководителей, представителей учреждений – мест практики, студентов и др. Результаты обсуждения доводятся до сведения заинтересованных сторон посредством размещения на информационных стендах, сайте, во время установочных конференций.

В процессе планирования определяются и показатели качества практической подготовки, а также методы их измерения и анализа.

Управление качеством практической подготовки. Эффективность управления качеством практической подготовки во многом определяется структурой руководства данным процессом.

В частности, в Институте социального образования УрГПУ можно выделить несколько уровней руководства данным видом деятельности.

Совет по практике – коллегиальный совещательный орган, к основным функциям которого относятся создание и корректировка концепции практики студентов, разработка стратегии организации практической подготовки, координация деятельности всех субъектов, участвующих в организации и проведении практики, контроль результатов практики (анализ результатов, их обсуждение, разработка системы корректирующих и предупреждающих действий).

Ответственные за практику по направлениям занимаются проработкой концепции практики по конкретному направлению («социальная работа», «социальная педагогика» и др.), планируют и координируют работу групповых руководителей, осуществляют отбор учреждений – мест практики.

XX в., обусловленного реформированием системы; усиления конкуренции между образовательными учреждениями на рынке образовательных услуг и рынке трудовых ресурсов и т. д. Немаловажную роль играет также вступление России в общеевропейское образовательное пространство (Болонский процесс), которое предполагает создание интегрированной системы высшего образования, основанной на единых принципах и стандартах качества.

В соответствии с требованиями документа «Стандарты и директивы для гарантии качества высшего образования в европейском регионе», разработанного Европейской сетью гарантий качества (ENQA) в сфере высшего образования, система качества представляет собой совокупность нескольких видов деятельности:

- планирования (деятельность, направленная на формирование стратегии, политики и связанных с ними целей и требований к качеству);
- управления (методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству);
- обеспечения (деятельность, направленная на создание уверенности, что требования к качеству будут выполнены);
- улучшения (деятельность, предусматривающая улучшение способностей выполнить требования к качеству);
- оценки (подтверждение того, что требования к качеству выполнены) [2].

С учетом данного положения, а также на основе требований к качеству образования, сформулированных на международном, национальном (общероссийском), региональном и вузовском уровнях, в Институте социального образования (ИСОбр) Уральского государственного педагогического университета была создана Система качества практической подготовки студентов. Она является компонентом Системы менеджмента качества образования ИСОбр.

Планирование качества практической подготовки студентов ИСОбр. Планирование представляет собой важнейший этап в обеспечении гарантий качества практической подготовки и включает в себя определение ее целей и задач.

Цели определяются на основании «Стратегического плана развития», «Годового плана работы вуза», «Политики в области качества и других документов», а также выявления текущих потребностей всех заинтересованных сторон (студентов, руководителей практики, администрации учреждений – мест практики).

Стратегической целью развития Института социального образования УрГПУ на 2007–2011 г. в данном направлении является обеспечение комплекса условий для реализации концепции непрерывного практико-ориентированного обучения студентов.

К основным задачам относятся:

- обеспечение участия руководителей-практиков от учреждений как потенциальных работодателей в решении проблем профессиональной подго-

6. Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: Практик.-ориентир. моногр. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.

7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2005.

8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: Тр. методол. семинара. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

9. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.

10. Практикум по психодиагностике: Учеб. пособие / Под ред. Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.

11. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

12. Шахматова О. Н. Практикум по социальной психологии / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – Ч. 1. – 49 с.

**А. Н. Ковтунова,
И. А. Ларионова**

СИСТЕМА КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

В статье определены условия, необходимые и достаточные для обеспечения гарантий качества практической подготовки будущих специалистов социальной сферы в вузе. Описан порядок осуществления деятельности по планированию, управлению, обеспечению, улучшению, оценке качества организации студенческих практик.

The problem of managing the quality of education is one of the most actual in contemporary Russia. The article indicates conditions, which are necessary for providing quality of practical training at the department of social work. Particularly, it determines distinctly the order of planning, managing, providing, improving and estimating quality of students' practical training.

Проблема управления качеством образования является одной из наиболее актуальных в современной России в силу ряда причин: реального снижения качества подготовки специалистов в российских вузах в 80–90-х гг.

чества (в процентном отношении) студентов, у которых нормализуется самоотношение, самоуважение, самопринятие и саморуководство. Изменения в самоотношении происходят в процессе самостоятельной переоценки своих положительных и отрицательных качеств, способствуют самопознанию и саморазвитию личности.

Нормализация самоотношения у студентов первого курса отражает также формирование и развитие информационной компетенции, так как самооценка личностных качеств невозможна без развития навыков работы с информацией: сбора (самонаблюдение), анализа (самоанализ) и обработки (выявление положительных и отрицательных качеств, разработка пути личностного роста). Успешное формирование и развитие информационной компетенции у студентов третьего курса проявилось в повышении средней успеваемости. Выполнение заданий-проектов на персональных компьютерах способствовало развитию навыков работы с профессиональной информацией, актуализации и закреплению знаний и опыта, полученных при изучении других дисциплин.

Повышение уровня личной ответственности в области производственных отношений за результаты своих действий, свои достижения и неудачи и уровня мотивации к сотрудничеству для качественного выполнения задания у студентов экспериментальных групп является показателем успешного формирования и развития социально-коммуникативной компетенции.

Таким образом, результаты исследования подтверждают наше предположение о том, что данный комплекс организационно-педагогических условий позволяет эффективно формировать и развивать социально-личностные компетенции студентов технических вузов.

Литература

1. Аболина И. С. Психологический тренинг в профессиональной подготовке специалистов // Современные проблемы организационной психологии: Материалы всерос. науч.-практ. конф.: В 4 ч. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – С. 88–94.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Моногр. – М., 2006.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 12.
4. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования: Моногр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

внутри группы не запрещались и не поощрялись. Зачет проходил в форме беседы с преподавателем на тему одного из теоретических вопросов по основам создания информационных систем и решения вычислительной задачи.

В экспериментальной группе занятия строились по блочно-модульной схеме с использованием заданий-проектов: в начале занятия студенты кратко обсуждали тему, затем самостоятельно выполняли работу на персональном компьютере. Задания носили информационно-поисковый, профессионально-ориентированный характер и разрабатывались с учетом знаний и опыта, полученного при изучении других дисциплин. Например: «Составьте план автоматизации вашего предприятия»; «Каковы последствия автоматизации вашего предприятия»; «Каким образом вы будете защищать информацию на предприятии от несанкционированного доступа» и т. д. При их выполнении поощрялись совместное решение, взаимопомощь и консультирование. Зачет проходил в форме публичной защиты контрольных работ.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе повысился уровень мотивации сотрудничества у 5 чел. (62,5%), нормализовался уровень самоуважения у 2 чел. (25%), самопринятия – у 3 чел. (37,5%), саморуководства – у 3 чел. (37,5%), повысился уровень личной ответственности в области достижений у 7 чел. (87,5%), повысилась средняя успеваемость у 8 чел. (100%). В контрольной группе снизился уровень мотивации сотрудничества у 7 чел. (87,5%), уровень самопринятия – у 4 чел. (50%), саморуководства – у 2 чел. (25%), повысился уровень личной ответственности в области достижений у 2 чел. (25%), повысилась средняя успеваемость у 6 чел. (75%).

Статистический анализ результатов исследования по критерию Т. Вилкоксона доказал, что у студентов контрольной группы преобладает рост мотивации получения одобрения и вознаграждения независимо от своего участия и снижение мотивации сотрудничества для достижения результата.

Статистический анализ результатов эксперимента по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера – достоверно доказал, что в экспериментальной группе больше доля лиц, у которых:

- нормализовался уровень самоуважения ($p = 0,018$); самопринятия ($p = 0,018$); саморуководства и самопоследовательности ($p = 0,018$);
- повысился уровень мотивации сотрудничества ($p = 0,013$), личной ответственности в области достижений ($p = 0,002$), средняя успеваемость ($p = 0,018$).

На основании полученных результатов можно утверждать, что в ходе традиционного преподавания возможно снижение заинтересованности студентов в конечном результате обучения. Стимулом становится прямое вознаграждение и поощрение вне зависимости от полученных знаний.

Успешное формирование и развитие персональной компетенции у представителей экспериментальных групп проявляется в увеличении коли-

тов и формирование коллектива группы. Методы обучения: развивающая психодиагностика, тренинг. Формы: самостоятельная работа в подгруппах. Темы: изучение структуры Я-концепции своей личности, особенностей своего темперамента, саморазвитие познавательных процессов, тренинги уверенности в себе и коммуникативности. При выборе тем занятий, заданий и упражнений предпочтение отдавалось направленным на самопознание личности.

Учебная группа студентов первого курса (ФШ-186) была произвольно разбита на экспериментальную (10 чел.) и контрольную (11 чел.) подгруппы. В экспериментальной подгруппе один раз в неделю по два академических часа проводились дополнительные занятия по спецкурсу «Основы самопознания и саморазвития». В контрольной подгруппе таких занятий не проводилось.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе снизился уровень мотивации сотрудничества у 2 чел. (20%); нормализовался уровень интегрального самоотношения «за» и «против» собственного Я у 6 чел. (60%), самоуважения – у 2 чел. (20%), самоуверенности – у 2 чел., саморуководства – у 5 чел. (50%); повысился уровень личной ответственности в области производственных отношений у 4 чел. (40%). В контрольной группе снизился уровень мотивации сотрудничества у 5 чел. (45%); нормализовался уровень интегрального самоотношения «за» и «против» собственного Я у 1 чел. (9%), саморуководства – у 2 чел. (18%); снизился уровень личной ответственности в области производственных отношений у 4 чел. (36%).

Статистический анализ результатов исследования по критерию ϕ^* – углового преобразования Фишера – выявил достоверные отличия между экспериментальной и контрольной группами. В контрольной группе больше доля лиц, у которых снизился уровень мотивации сотрудничества ($p = 0,047$). В экспериментальной группе больше доля лиц, у которых: а) нормализовался уровень интегрального самоотношения «за» и «против» собственного Я ($p = 0,003$), самоуважения ($p = 0,017$), самоуверенности ($p = 0,017$), саморуководства и самопоследовательности ($p = 0,004$); б) повысился уровень личной ответственности в области производственных отношений ($p < 0,001$).

Целенаправленное формирование социально-личностных компетенций студентов третьего курса осуществлялось при проведении занятий по дисциплинам «Информационные системы в экономике» и «Автоматизированные системы обработки финансовой информации». Учебная группа студентов третьего курса (ФК-354) для занятий в компьютерном классе была произвольно разбита на экспериментальную (8 чел.) и контрольную (8 чел.) подгруппы.

В контрольной группе занятия строились по традиционной (лекционной) схеме: лекция преподавателя, направленная на актуализацию знаний по теме занятия; рекомендации по решению задач; совместное решение первой задачи. Затем студенты самостоятельно решали задачи на персональном компьютере, обращаясь за помощью к преподавателю. Взаимопомощь и консультирование

- опросник уровня субъективного контроля [12] (дает возможность оценить сформированный уровень личной ответственности в областях: достижений, неудач, производственных, межличностных и семейных отношений);
- опросник самоотношения В. В. Столина [10] (позволяет выявить структуру и определить уровень развития самоотношения по каждой шкале).

В исследовании приняли участие студенты первого и третьего курсов обучения по специальности «Финансы и кредит» филиала ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в г. Снежинске.

Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию полученного ранее и приобретенного в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством опыта. Использование активных методов обучения – развивающих технологий и коллективных форм обучения – ускоряет этот процесс. Из всего разнообразия методов развивающего обучения мы выбрали методы проектов, развивающей психологии и тренинга.

Метод проектов – это система обучения, ориентированная на конструирование, планирование и выполнение постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Задания для студентов проектируются с учетом межпредметных связей и носят информационно-поисковый, проблемный и/или практический характер. Психодиагностика – это область психологической науки и практики, изучающая способы валидной и надежной оценки психологических процессов, свойств и состояний человека. Результаты психодиагностики являются стимулом к саморазвитию, если их интерпретация безоценочна и содержит пути и способы изменения негативных качеств, а также тренировки и развития положительных. Тренинг – это тренировка или совершенствование определенных навыков и поведения его участников: коммуникативности, готовности к сотрудничеству, уверенности в себе, стимуляции процесса самопознания.

Использование коллективных форм деятельности позволяет:

- включить в работу всю группу;
- повысить мотивацию студентов к изучению предмета;
- стимулировать к установлению межличностных контактов;
- развивать навыки работы в группе;
- вырабатывать навыки социального взаимодействия.

Для целенаправленного формирования и развития социально-личностных компетенций студентов первого курса был разработан спецкурс «Основы самопознания и саморазвития». Основная цель: развитие социально-личностных компетенций студента путем самопознания личности и знакомства с основами межличностного общения. Дополнительные цели: тренинг познавательных процессов, развитие навыков самостоятельной учебной деятельности, тренинг межличностного взаимодействия, сокращение сроков адаптации студен-

С целью определения условий успешного формирования и развития социально-личностных компетенций студентов нами исследовался процесс формирования и развития компетенций. Мы предположили, что эффективность формирования и развития социально-личностных компетенций студентов технических вузов зависит от комплекса организационно-педагогических условий:

- применения развивающих технологий (метод проектов, развивающая психодиагностика, тренинги, дискуссии, семинары, публичная защита контрольных работ и др.) и коллективных форм обучения;
- обеспечения социально-профессиональной направленности образовательного процесса и усиления междисциплинарных связей за счет использования профессионально-ориентированных задач и заданий, предусматривающих интеграцию теоретических знаний и практического опыта, полученных при изучении других дисциплин;
- проведения занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности, развитие коммуникативных качеств студентов;
- стимуляции профессионального и делового общения студентов при выполнении информационно-поисковых заданий.

Анализ работ М. И. Жукова, В. А. Кан-Калика, В. Н. Козиева, Н. В. Кузьминой, К. К. Платонова, А. А. Реана, А. В. Садковой и др. показал, что успешное формирование социально-личностных компетенций сопровождается: нормализацией самоотношения, усилением потребности в самореализации и саморазвитии; повышением уровня личной ответственности за результат своей деятельности и формирование межличностных отношений; ростом заинтересованности в качественном выполнении работы и деловом сотрудничестве.

Теоретико-методологическую основу исследования составили личностно-деятельностный подход в образовании (А. С. Белкин, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев и др.); личностно-ориентированный подход (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); положения концепции компетентностного подхода (В. И. Байденко, П. Я. Гальперин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, Д. Б. Эльконин, Н. Е. Эрганова и др.); психологические концепции структуры личности специалиста (А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, К. К. Платонов, А. А. Реан, В. В. Столин и др.).

С целью выявления достоверных изменений в личностных качествах студентов до начала и после окончания исследования в экспериментальных и контрольных группах проводилось тестирование, в котором использовались следующие методики:

- ориентировочная анкета Б. Басса [9] (позволяет определить направленность личности, которая характеризуется интересами, склонностями, убеждениями и идеалами личности);

ботке методического обеспечения современных образовательных технологий. На психолого-педагогическом уровне – важностью развития личности студента, отдельных личностных качеств (коммуникабельность, адаптивность, толерантность и др.) и необходимостью перевода их в систему навыков и умений, обеспечивающих успех в будущей профессиональной деятельности.

Из широкого спектра компетенций выделяются базовые, обеспечивающие продуктивность различных видов деятельности. Совет Европы (1996 г., Берн) отметил пять базовых компетенций: политическую и социальную, межкультурную, коммуникативную, информационную, персональную. В проекте TUNING обозначены категории инструментальных, межличностных и системных компетенций [11, с. 32]. Проект ГОС ВПО третьего поколения определяет компетенции ценностно-смысловой ориентации, сферы личной и общественной экологической безопасности, самостоятельной познавательной деятельности, социального взаимодействия и политико-правовые компетенции. И. А. Зимняя называет следующие компетенции: относящиеся к человеку как личности, субъекту деятельности и общения; социальному взаимодействию человека и социальной сферы; деятельности человека [8, с. 23].

На основании теоретического анализа литературы мы выделили группу социально-личностных компетенций – совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с социальным окружением (другими людьми, группой и обществом в целом) на основе ее отношения к себе, другим, обществу с учетом особенностей социальной ситуации, социальных норм и окружающих условий. В нее входят следующие компетенции:

- персональная – готовность к сохранению психического и физического здоровья, к постоянному повышению квалификации и потребность в самопознании, саморазвитии, самоактуализации;
- социально-коммуникативная – владение устным и письменным общением на разных языках; готовность к взаимодействию и сотрудничеству с социальным окружением (другими людьми, группой, трудовым коллективом и обществом в целом) с учетом особенностей социальной ситуации, социальных норм и окружающих условий для достижения общественно значимого результата; умение анализировать сложившуюся социальную, экономическую и политическую ситуацию; понимание социальной значимости своей профессиональной деятельности; умение прогнозировать социальные последствия своей деятельности и готовность нести личную ответственность за них; активная гражданская позиция и участие в деятельности организаций и объединений на благо общества;
- информационная – владение офисной техникой (персональный компьютер, сканер, принтер и т. д.) и мультимедийными технологиями для организации межличностного взаимодействия, работы с информацией (сбор, хранение, обработка и пр.) и понимание возможностей их применения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Е. Ю. Десятова,
Е. М. Сартакова,
О. Н. Шахматова

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ

В статье раскрывается содержание социально-личностных компетенций, условия их формирования и развития: применение развивающих технологий и коллективных форм обучения; обеспечение социально-профессиональной направленности образовательного процесса и усиление междисциплинарных связей; проведение занятий, направленных на самопознание, саморазвитие, развитие коммуникативных качеств; стимуляция профессионального и делового общения. Приведены результаты исследования по формированию и развитию социально-личностных компетенций студентов филиала ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» в г. Снежинске.

In this article the contents of social – personal competence, conditions of their formation and development are disclosed: application of developing technologies and collective forms of training; maintenance of a social – professional orientation of educational process and amplification of interdisciplinary communications; realization of the occupations directed on self-knowledge, self-development, development of communicative qualities; stimulation of professional and business dialogue. Results of research on formation and development of social – personal competence of students of branch GOU VPO «South-Ural state university» in Snezhinsk are given.

Современное общество и экономика заинтересованы в специалистах, обладающих обширными знаниями и коммуникабельностью; умеющих работать в команде; отличающихся мобильностью, адаптивностью к изменяющимся социальным и экономическим условиям; имеющих высокую мотивацию к работе и самообучению [2]. Эта потребность влечет за собой модернизацию системы образования на основе компетентного подхода. Критерием оценки качества результата обучения выступают компетентности и компетенции. Под компетентностями понимают «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» [4, с. 67], под компетенциями – «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [4, с. 69].

Актуальность определения условий успешного формирования и развития компетенций у студентов на научно-методическом уровне связана с потребностью в дальнейшем поиске эффективных технологий обучения и разра-

Профессионально-личностное самоопределение выступает не только как результат свободы личности школьника, но и как ее предпосылка, как необходимая основа развития способности личности ставить цели деятельности в соответствии со своим свободным намерением.

Тенденция ценностного обуславливания профессионально-личностного самоопределения находит свое отражение в принципе ценностно-смысловой рациональности самоопределения, согласно которому школьник считает разумным принимать решения и поступать в соответствии с наиболее значимыми для него жизненными и профессионально значимыми ценностями, смыслами, идеалами, целями и принципами.

Тенденция гуманистической направленности профессионально-личностного самоопределения школьников раскрывает зависимость профессионально-личностного самоопределения от степени его обращенности к личности ученика, ориентации на личностный компонент обучения школьников. Выявленные тенденции стимулируют необходимость пересмотра профильной подготовки школьников с учетом принципов единства системного и личностно-деятельностного подходов, личностного самосовершенствования.

Для выяснения психолого-педагогических условий потребовалась разработка комплексной методики определения уровней профессионально-личностного самоопределения школьников. Условно были выделены адаптивный, репродуктивный, эвристический уровни и соответствующие им группы школьников.

Разработанная нами концепция позволяет решать вопросы, связанные с диагностикой, прогнозом, коррекцией профессионально-личностного самоопределения школьников, а также строить инновационные проекты общего и профильного образования в общеобразовательной школе. Задача педагога состоит в том, чтобы дать школьнику педагогические средства разрешения его личностных проблем, связанных с профессиональным самоопределением; обеспечить условия, стимулирующие саморазвитие школьника, формирующие ответственность за свой профессиональный выбор; помочь школьнику увидеть и осознать проблемы, очертить зону возможных действий для разрешения этих проблем, наметить реальные шаги к успеху.

Литература

1. Исаев И. Ф., Кормакова В. Н. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность: Учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М., 1996.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
4. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // *Вопр. психол.* – 1997. – № 4.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – Воронеж, 1996.

лем, их игнорирование и т. д. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов приводит к тому, что школьник остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор.

Комплекс диагностических методик позволил нам определить содержание профессионально-личностного самоопределения. Содержательные компоненты самоопределения могут быть разделены на две группы:

1) результативные элементы самоопределения (представляют результат самоопределения личности школьника на определенном этапе жизни);

2) процессуальные элементы самоопределения (описывают основное содержание поиска школьником своего способа жизнедеятельности).

Основными результативными элементами профессионально-личностного самоопределения выступают осознаваемые школьником в жизненной перспективе принципы и смыслы, ценности и идеалы, мотивы и интересы, цели и этапы жизни, собственные способности, мечты, притязания, ожидания и возможности, которые имеют конкретное количественное и качественное выражение. Сюда мы относим также мировоззрение личности, образ профессии и отношение к нему, самосознание, образ Я, представление о себе, Я-концепцию, профессиональную идентичность, профессиональную направленность личности.

К процессуальным компонентам самоопределения мы причисляем жизненную стратегию, стиль жизни, образ жизни, жизненную позицию. Частными процессуальными характеристиками, по нашему мнению, являются способы достижения профессионально значимых для личности целей, представления о необходимых для этого уровнях активности личности, отношение к получаемой информации, правила принятия решений и др.

Проведенный общетеоретический анализ позволяет сформулировать рабочее определение профессионально-личностного самоопределения школьников: это поиск способа жизнедеятельности на основе проектирования стратегии жизни в соответствии с собственной системой жизненных смыслов и принципов, профессионально значимых ценностей и идеалов, который максимально отвечает особенностям личности, возможностям и способностям, ожиданиям и притязаниям, в процессе которого развивается и проявляется субъектная активность личности школьника в различных ее формах: деятельности, поведении, общении, взаимодействии.

Обосновав сущность и содержание профессионально-личностного самоопределения, проанализировав основные противоречия его функционирования, мы установили причинно-следственные связи и зависимости – ведущие *тенденции*, определяющие стратегию деятельности школьника по профессионально-личностному самоопределению. Среди них необходимо выделить зависимость самоопределения от степени развития свободы личности, ее творческой самореализации в учебно-познавательной и трудовой деятельности.

исследования. Его результаты позволили выявить наиболее значимые взаимосвязи компонентов, их иерархию и сформулировать положения о механизмах профессионально-личностного самоопределения школьников.

Объектом профессионального самоопределения и формой реализации творческого потенциала школьника являются *интегральные характеристики* его личности: профессионально-личностная направленность, профессиональная компетентность, эмоциональная гибкость. Каждая интегральная характеристика представляет определенное сочетание профессионально значимых личностных качеств, важных для успешного применения в рамках конкретной профессии.

Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности школьника являются осознание им необходимости преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т. е. достижение некоторого определенного уровня личностного и профессионального самосознания. С нашей точки зрения, самосознание выступает в единстве личностной и профессиональной направленности уже с момента поступления ребенка в школу, когда происходит осознание себя в социуме и осознание своих способностей и возможностей. Осознание школьником своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионально-личностного самоопределения является необходимость ощущать свободу, с одной стороны, и ответственность за все, что происходит и произойдет, – с другой. Однако реально осознают для себя проблему самоопределения лишь около половины (46%) опрошенных старшеклассников.

Школьник с высоким уровнем развития самосознания способен выйти за пределы своего эмпирического Я, что создает условия для проявления в сознании и деятельности его творческого Я. Таким образом, вектором профессионального самоопределения школьника выступает «творческое «Я» его личности. Между тем результаты оценки личностных качеств выпускников общеобразовательных школ показывают, что творчество занимает среди них только срединное положение (ранговое место 5 из 10), что свидетельствует о невысоком уровне сформированности этого важного для профессионального самоопределения качества личности.

Нами выявлено, что формирование Я-концепции и самосознания зависят от степени согласованности идеального и реального «образа-Я» и идеального и реального «образа профессии», соотношение которых определяет требование школьника к себе. Образ будущей профессии – достаточно сложное образование, включающее когнитивные, содержательные, эмоциональные и оценочные компоненты, соответствие между которыми делает выбор обоснованным и реальным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям школьника, иначе в его самосознании накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения встающих перед ним задач – уход от проб-