

Реньш Марина Александровна

Барышникова Екатерина Леонидовна

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ

Ключевые слова: профессиональная идентичность, гендерный подход, педагогические условия, профессиональное становление.

В монографии приводятся результаты педагогического эксперимента по формированию профессиональной идентичности обучающихся в системе среднего профессионального образования при изучении профессиональных модулей в условиях гендерного подхода.

Keywords: professional identity, gender approach, pedagogical conditions, professional development.

The article presents the results of pedagogical experiment on the formation of professional identity of students in secondary vocational education in the study of professional units in terms of gender mainstreaming.

В условиях модернизации образования, его ориентации на потребности в высококвалифицированных кадрах для современной экономики, одной из важнейших задач становится повышение качества среднего профессионального образования. Наблюдается возрастание потребности в специалистах среднего звена, на общегосударственном уровне говорится о его приоритетности и значимости в обеспечении развития экономики и общества в целом. Большой акцент приобретает подготовка квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Профессионалом можно считать человека, не только владеющего необходимыми компетенциями для достижения высокого уровня производственных показателей, но и имеющего особую систему мотивации, устремлений, ценностных ориентаций, что, в определенной степени, составляет основу профессиональной идентичности личности. Таким образом, в процессе подготовки специалиста становится важным развитие не только личностных и профессиональных качеств, но и профессиональной культуры, что позволит обеспечить качество результата его труда.

Профессиональная идентичность является актуальным в научном и практическом плане предметом современных психологических и педагогических исследований. В рамках отечественных подходов профессиональная идентичность рассматривается, как свойство личности, выражающееся во взаимосвязи когнитивных, мотивационных и ценностных характеристик, обеспечивающих человеку осознание себя, как носителя определенной профессии, способствующих реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности (Н.Л. Иванова) и как критерий профессионального развития, связанный с профессиональным самоопределением (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, Н.С. Пряжников), профессиональным самосознанием, профессиональной «Я-концепцией» (Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер), профессиональным «образом Я» (М.М. Абдуллаева, Е.А. Климов, Л.Б. Шнейдер, Э.Ф. Зеер). Обсуждаются различные модели профессиональной идентичности, раскрывающие, как ее содержательные аспекты и этапы формирования, так и процессуальные характеристики и степень их влияния на множество профессиональных показателей.

Особое внимание отечественных исследователей проблем социальной и профессиональной идентичности уделяется изучению формирования профессиональной идентичности у студентов в процессе их профессиональной подготовки (А.А. Азбель, Т.В. Мищенко, Л.Б. Шнейдер, Ю.В. Гарбузова, В.А. Кениг, У.С. Родыгина и др.), так как именно в студенческом возрасте происходит интенсивное самоопределение, как в личностной сфере, так и в профессиональной. Часто студенты, начиная обучение профессии, еще не имеют четкого представления о своем профессиональном будущем или не уверены в правильности своего выбора. Так, множественные исследования показывают, что даже студенты, начавшие обучение специальности осознанно, с желанием, часто теряют мотивацию и уверенность в собственных силах, сталкиваясь с трудностями общепрофессиональных и специальных дисциплин – кризис профессиональных ожиданий, вызванный несопадением профессиональных ожиданий и реальной профессиональной действительности.

Следовательно, важной педагогической задачей является изучение условий и факторов, оказывающих влияние на становление профессиональной идентичности. Педагогу необходимо понимать, как мотивировать студентов к осознанному обучению, повышать их интерес к профессиональной деятельности, формировать и развивать качества ответственного и творческого работника. Однако большинство исследований посвящены изучению психологических особенностей формирования профессиональной идентичности у студентов, тогда как возможности влияния на этот процесс через педагогическую деятельность остаются мало изученными. Также недостаточно освещены вопросы становления профессиональной идентичности в рамках гендерной педагогики.

Сущностные характеристики профессиональной идентичности тесно взаимосвязаны со структурными компонентами гендерной идентичности личности. В общественном сознании сложилось устойчивое понятие гендерной принадлежности профессии. Так, выделяют исключительно мужские профессии (летчик, шахтер, сталевар и др.) и женские профессии (воспитатель, социальный работник и др.) Присутствие в профессии представителей нетипичного для данной профессии гендера рассматривается, скорее как исключение, чем правило. Как показывают исследования, такой порядок восприятия профессии оказывает влияние на выбор профессии у мальчиков и девочек, и, как следствие, влияет на контингент обучающихся СПО и ВО [13]. Гендерное образование помогает решать множество важных социальных задач. В педагогической литературе признается, что становление гендерной педагогики является актуальным направлением развития педагогической науки на современном этапе. В системе среднего профессионального образования широко распространены специальности, где контингент обучающихся составляют преимущественно юноши (или девушки). Однако, педагогические приемы, методы и формы организации учебной деятельности студентов колледжей, учитывающие гендерные особенности контингента, на сегодняшний день мало разработаны и практически не внедрены в практику педагогической деятельности.

Таким образом, проблема нашего исследования заключается в разработке и обосновании педагогических условий формирования профессиональной идентичности у студентов средних учебных заведений в рамках гендерного подхода.

Предметом исследования становятся педагогические условия формирования профессиональной идентичности у студентов колледжа на занятиях по специальным предметам (профессиональным модулям). К педагогическим условиям мы отнесли специально разработанные профессионально-педагогические технологии, а также элементы программ профессионального обучения, форму и способы организации занятий.

В качестве результатов обучения мы предполагаем сформировать у обучающихся СПО:

- мотивацию студентов к осознанному обучению;
- осознание положительного образа профессии;
- развитие общих и профессиональных компетенций.

Для достижения задач исследования была разработана методика проведения учебных занятий. Для получения начальных данных и контроля изменений в ходе исследования использовался мониторинг, осуществляемый путем анализа результатов тестирования и наблюдения.

Мониторинг проводился в течение трех учебных семестров. На первом этапе для участия в эксперименте были определены учебные группы первого курса автомеханического и дорожно-механического отделений: две экспериментальные и две контрольные. Выборку составили студенты СПО, обучающиеся за счет субсидий (бюджетные группы) и студенты СПО, обучающиеся на внебюджетной основе.

Стартовая диагностика была проведена по трем параметрам:

- структура учебной мотивации по адаптированной методике Г.А. Карповой [7];
- уровень сформированности общих компетенций по методике Э.Э. Сыманюк и А.М. Павловой [5];
- статус профессиональной идентичности по методике А.А. Азбель [2].

Стартовая диагностика показала, что у студентов бюджетных групп достаточно высокий уровень организованности, студенты ориентированы на учебу, однако творческий потенциал реализуется слабо, при выполнении заданий они больше ориентируются на образец. Эмоционально уравновешены. По распределению статусов профессиональной идентичности можно определить, что процент сформированной профессиональной идентичности в группах высокий. Это указывает на то, что студенты изначально достаточно мотивированы на учебно-профессиональную деятельность.

Данные внебюджетным группам указали на слабую организованность и эмоциональную неуравновешенность студентов: ответственность ситуативная, уровень творчества низкий. Студенты охотнее реагируют на задания, не требующие больших умственных или физических усилий. По распределению статусов профессиональной идентичности можно видеть, что процент сформированной профессиональной идентичности во внебюджетных группах ниже, чем в бюджетных. Показатели по неопределенной и навязанной профессиональной идентичности в данной группе выше. Это может говорить о недостаточной исходной мотивации к учебно-профессиональной деятельности, а также аморфности в выборе профессии у студентов в группе.

Разработанная нами методика проведения учебных занятий, которую мы применили для организации учебного процесса в данных группах, заключалась в использовании принципов гендерного подхода в работе со студентами. При проведении педагогического эксперимента, мы использовали разделение групп студентов на контрольную и экспериментальную. Следует указать, что все студенты групп, участвующих в исследовании, являются юношами. Поскольку исследование проводилось на базе автодорожного колледжа, и специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» и «Техническое обслуживание и эксплуатация подъемно-транспортных, строительных, дорожных машин и оборудования» имеют гендерную окрашенность. Студенты-юноши имеют свои психологические особенности, которые необходимо было

учитывать при организации учебного процесса. Согласно психологическим характеристикам, установленным в отечественной психологии для данной возрастной группы, в возрасте 15–17 лет юноши обычно эмоционально стабильны, у них развита способность к анализу, пространственное воображение, четкость оперирования числовым материалом. Характерны такие качества как неисполнительность и неумение контролировать себя. Примерно у трети юношей наблюдаются проявления гиперактивности. В этот период юноши еще довольно активно растут [1; 11]. Спецификой юношеского возраста является быстрое развитие специальных способностей, нередко напрямую связанных с выбираемой профессиональной областью. В контексте возрастной периодизации А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина в характеристике данной возрастной группы акцент ставится на смене ведущего вида деятельности с учебной на учебно-профессиональную деятельность. Л.И. Божович характеризует старший школьный возраст в связи с развитием мотивационной сферы: юношество связывается с определением своего места в жизни и формированием внутренней позиции, становлением мировоззрения, морального сознания и самосознания [4]. В преподавателе юноши выше всего ценят профессионально-педагогические качества, делают акцент на его профессиональной компетентности и необходимости тех или иных знаний и умений для будущей профессиональной деятельности. Не менее важными являются такие качества преподавателя как справедливость, способность к пониманию, эмоциональному отклику [8; 9].

Исходя из анализа исследований, изучающих существующие особенности мальчиков и девочек [3; 6; 8; 10; 12; 14], нами были отобраны и разработаны методы обучения, наиболее соответствующие, параметрам выборки, а также спроектированы формы организации учебно-профессиональной деятельности для юношеских учебных групп.

Основные параметры, которые легли в основу предлагаемой нами методики обучения, следующие:

– с целью повышения интереса к изучаемому предмету используются разнообразные, нестандартные формы подачи информации, делается акцент на практическом применении полученных знаний;

– информация по предмету предоставляется в быстром темпе, не допуская отвлечения и рассеивания внимания;

– поддерживается интерес к состязанию, используя групповую форму работы с элементами соревновательности;

– педагогические технологии обсуждения полученного материала строятся в режиме поисковой активности, используя проблемное изложение материала, «мозговой штурм», логические выводы;

– основные задания продуктивного характера направлены на обобщение, сопоставление, синтез, построение алгоритма полученной информации и т. п.;

– обязательно используются задания, требующие самостоятельной работы с полученной информацией, формулировки правил, закономерностей;

– обучающимся предлагается обсуждать разные точки зрения в форме диалога, мини конференций;

– по возможности, используются наглядность и визуальные ряды предоставления специальной информации, используются яркие, запоминающиеся образы;

– не допускается однообразная, стереотипная работа, меняется вид деятельности на занятии и от занятия к занятию, используются задания, требующие физической активности, работы руками (лепка, конструирование и т. п.) Обязательным является позитивное подкрепление полученных результатов активности обучающихся.

Также, определены важные задачи преподавателя при работе со студентами-юношами:

– организация учебного процесса с учетом особенностей психофизического развития студентов-юношей;

- формирование познавательной мотивации через практическое применение знаний, ориентация на будущую профессиональную деятельность;

- формирование у студентов способности к оценке и осознания себя, как носителя своей будущей профессии;

- развитие и поддержание адекватной самооценки и самоуважения у студентов через конструктивную оценку их учебной деятельности и создание ситуаций, в которых каждый студент может проявить свои способности и добиться успеха;

- повышение в глазах студентов престижа выбранной ими профессии и формирование у них качеств ответственного и творческого работника.

На первом курсе при изучении дисциплины общетеоретических дисциплин (химия) в работе с экспериментальными группами применялись:

- групповые способы обучения, направленные на повышение социальной ответственности: важно показать, какое место занимает дисциплины в структуре профессиональной подготовки и как эти знания могут оказывать влияние на качество результата профессионального труда. Профессиональная идентичность возникает и реализуется путем отождествления себя с профессиональной группой, поэтому важную роль в ее формировании играет активное взаимодействие с рабочим коллективом;

- игровые способы обучения, направленные на развитие креативной компетентности, т.к. умение нестандартно подходить к решению поставленных задач является отличительным признаком профессионала;

- задания, направленные на снижение эмоциональности и повышение концентрации внимания, направленности мышления (лепка из пластилина, зарисовка опытов, детализация конструкций);

- включение в учебный материал информации из области профессиональных знаний по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» для повышения учебно-познавательной мотивации и интереса к осваиваемой профессии.

Промежуточные измерения динамики процесса за первый год обучения, было проведено в начале второго курса.

Анализ данных показал, что в экспериментальной группе произошел некоторый позитивный сдвиг в мотивации к творческой деятельности, социальной и творческой компетенций, снижение внешней и повышение учебно-познавательной мотивации. Выросли показатели, свидетельствующие о процессе формирования профидентичности в группе по сравнению с данными первого курса. Таким образом, можно утверждать, что студенты более осознанно оценивают выбор своей профессиональной позиции. В контрольной группе наблюдалось повышение творческой и учебно-познавательной мотивации, однако, вместе с тем, наблюдается снижение мотивации и компетенции к самосовершенствованию, а также уровня сформированной профидентичности, что может свидетельствовать о некотором снижении уверенности студентов в правильности своего профессионального выбора.

Аналогичный анализ в группах студентов, обучающихся на внебюджетной основе, показал следующие результаты. В экспериментальной группе, наблюдался рост творческой мотивации и компетенции, снижение внешней и повышение учебно-познавательной мотивации, рост сформированной профидентичности. Показатели эмоциональной компетенции уменьшились, однако выросли показатели регулятивной компетенции, что указало на повышение организованности и психологической стабильности студентов. В контрольной группе показатели творческой мотивации и компетенции самосовершенствования, а также процент обучающихся со сформированной профидентичностью повысились, также выросла эмоциональная компетенция, однако учебная и регулятивная компетенции снизились, это может свидетельствовать о понижении уровня учебной организованности студентов.

Различие в уровне освоения общетеоретических дисциплины между двумя экспериментальными и двумя контрольными группами было незначительно, что показал средний балл успеваемости.

По результатам промежуточной диагностики было отмечено, что в обеих экспериментальных группах по совокупности полученных результатов общий показатель 20% выше, чем в контрольных. Это подтвердило, что выбранные методы работы со студентами способствовали достижению поставленных целей.

На втором курсе при изучении специальной дисциплины «Автомобильные эксплуатационные материалы» в работе с экспериментальными группами проводились внеклассные мероприятия с применением групповых, игровых и проектных технологий (деловая игра, КВН и др.) профессиональной тематики, целями которых были:

- повышение интереса студентов к осваиваемой профессии через применение полученных знаний для решения нестандартных задач;
- развитие социальной и творческой компетенций;
- воспитание организованности и ответственности.

Наблюдение за студентами в ходе деловой игры (при входной диагностике) показало, что студенты недостаточно владеют навыками самостоятельного поиска, обработки и представления информации. Также не всем студентам удалось правильно распределить социальные роли внутри малой группы при подготовке к мероприятию, что говорит о необходимости больше уделять внимание групповым способам обучения. Наблюдение за студентами в ходе КВН-игры показало, что особенно хорошо им удались импровизационный и творческий конкурсы. Это позволило сделать вывод о наличии потенциала для развития творческих способностей, направленных на решение профессиональных задач.

Наблюдение за экспериментальными группами проводилось во время проведения лабораторных работ. В оценочном листе (листе наблюдения, специально разработанном для фиксации исследуемых параметров во время наблюдений за обучающимися) после каждой работы заносились результаты наблюдения. Мы выделили следующие единицы наблюдения:

- количество человек, непосредственно участвующих в проведении работы;
- степень самостоятельности при проведении работы;

- рациональное распределение объема работы между участниками при проведении групповой работы;
- рациональное использование времени (планирование);
- применение ранее полученных знаний для формулировки выводов;
- соблюдение правил техники безопасности.

Итоговое тестирование студентов было проведено в весеннем семестре второго курса. Результаты отражены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Сравнение данных по начальной, промежуточной и итоговой диагностике в паре бюджетных групп. В первом столбце приведены данные экспериментальной группы, во втором – контрольной

<i>Мотивация</i>																
	<i>Эмоциональная</i>		<i>Внешняя</i>		<i>Социальная</i>		<i>Учебная</i>		<i>Творческая</i>		<i>Самосовершенствования</i>					
<i>2014</i>	<i>15%</i>	<i>15%</i>	<i>20%</i>	<i>22%</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>19%</i>	<i>19%</i>	<i>11%</i>	<i>10%</i>	<i>18%</i>	<i>19%</i>				
<i>2015</i>	<i>15%</i>	<i>15%</i>	<i>19%</i>	<i>19%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>20%</i>	<i>20%</i>	<i>13%</i>	<i>12%</i>	<i>18%</i>	<i>18%</i>				
<i>2016</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>20%</i>	<i>16%</i>	<i>12%</i>	<i>17%</i>	<i>19%</i>	<i>15%</i>	<i>13%</i>	<i>18%</i>	<i>19%</i>				
<i>Компетенции</i>																
	<i>Эмоциональные</i>		<i>Регулятивные</i>		<i>Социальные</i>		<i>Учебные</i>		<i>Творческие</i>		<i>Самосовершенствования</i>					
<i>2014</i>	<i>15%</i>	<i>16%</i>	<i>18%</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>18%</i>				
<i>2015</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>18%</i>	<i>15%</i>	<i>16%</i>	<i>19%</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>17%</i>				
<i>2016</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>15%</i>	<i>18%</i>	<i>17%</i>	<i>14%</i>	<i>16%</i>	<i>18%</i>	<i>16%</i>	<i>18%</i>	<i>19%</i>				
<i>Статус профессиональной идентичности</i>																
	<i>Неопределенная</i>		<i>Навязанная</i>		<i>Кризис выбора</i>		<i>Сформированная</i>									
<i>2014</i>	<i>15,5%</i>		<i>13%</i>		<i>11%</i>		<i>6,5%</i>		<i>30%</i>		<i>30%</i>		<i>43%</i>		<i>51%</i>	
<i>2015</i>	<i>13,3%</i>		<i>14%</i>		<i>7,5%</i>		<i>10%</i>		<i>26,7%</i>		<i>35%</i>		<i>52,5%</i>		<i>44%</i>	
<i>2016</i>	<i>10%</i>		<i>24,5%</i>		<i>8,6%</i>		<i>14,8</i>		<i>33%</i>		<i>27%</i>		<i>49%</i>		<i>34%</i>	

Сравнение данных по начальной, промежуточной и итоговой диагностике во внебюджетных группах. В первом столбце приведены данные экспериментальной группы, во втором – контрольной

<i>Мотивация</i>												
	<i>Эмоциональная</i>		<i>Внешняя</i>		<i>Социальная</i>		<i>Учебная</i>		<i>Творческая</i>		<i>Самосовершенствования</i>	
<i>2014</i>	<i>17%</i>	<i>17%</i>	<i>21%</i>	<i>21%</i>	<i>14%</i>	<i>13%</i>	<i>19%</i>	<i>20%</i>	<i>12%</i>	<i>11%</i>	<i>17%</i>	<i>18%</i>
<i>2015</i>	<i>17%</i>	<i>15%</i>	<i>20%</i>	<i>18%</i>	<i>13%</i>	<i>13%</i>	<i>20%</i>	<i>20%</i>	<i>13%</i>	<i>15%</i>	<i>18%</i>	<i>19%</i>
<i>2016</i>	<i>18%</i>	<i>19%</i>	<i>19%</i>	<i>21%</i>	<i>14%</i>	<i>11%</i>	<i>19%</i>	<i>18%</i>	<i>14%</i>	<i>13%</i>	<i>18%</i>	<i>17%</i>
<i>Компетенции</i>												
	<i>Эмоциональные</i>		<i>Регулятивные</i>		<i>Социальные</i>		<i>Учебные</i>		<i>Творческие</i>		<i>Самосовершенствования</i>	
<i>2014</i>	<i>17%</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>15%</i>	<i>17%</i>	<i>20%</i>	<i>16%</i>
<i>2015</i>	<i>15%</i>	<i>18%</i>	<i>17%</i>	<i>15%</i>	<i>16%</i>	<i>18%</i>	<i>16%</i>	<i>15%</i>	<i>17%</i>	<i>17%</i>	<i>18%</i>	<i>18%</i>
<i>2016</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>17%</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>15%</i>	<i>15%</i>	<i>17%</i>	<i>16%</i>	<i>17%</i>	<i>20%</i>
<i>Статус профессиональной идентичности</i>												
	<i>Неопределенная</i>		<i>Навязанная</i>		<i>Кризис выбора</i>		<i>Сформированная</i>					
<i>2014</i>	<i>19%</i>		<i>24%</i>		<i>15%</i>		<i>19%</i>		<i>28%</i>		<i>29%</i>	
<i>2015</i>	<i>16,8%</i>		<i>21%</i>		<i>11,6%</i>		<i>17%</i>		<i>24,7%</i>		<i>22%</i>	
<i>2016</i>	<i>19,6%</i>		<i>31%</i>		<i>17,3%</i>		<i>14%</i>		<i>31%</i>		<i>26%</i>	

Анализ полученных данных показывает, отсутствие устойчивой положительной динамики процесса становления профессиональной идентичности. Вместо предполагаемого роста сформированной профессиональной идентичности, наблюдаемого при промежуточной диагностике, во всех группах произошло ощутимое его снижение. Также во всех группах к концу эксперимента наблюдается снижение учебной мотивации и компетенции. Во внебюджетной экспериментальной группе снизилась компетенция самосовершенствования.

Анализ профессионально-образовательного процесса, содержания учебных планов, содержания профессиональных модулей, позволяет утверждать, что при переходе на второй курс обучающиеся активно погружаются в специальные курсы, т.е. процесс перехода от общепрофессиональных дисциплин к профессиональным модулям происходит резко, отсутствует элемент адаптации. Кроме

того, опыт наблюдения за студентами, позволяет отметить, что второй курс для них является наиболее сложным из всех, так как многие студенты, не показывая быстрых позитивных результатов в освоении практических циклов, теряют уверенность в себе, а нередко и мотивацию к учебной деятельности в целом.

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В ходе эксперимента, применяемые педагогические технологии позволили развить общие компетенции студентов в целом. Данные, полученные в результате промежуточной и итоговой диагностики и наблюдения за группами на лабораторных работах и внеклассных мероприятиях, показали рост социальной и творческой компетенций. Этому способствовали игровая и групповая формы работы в ходе практических занятий на первом курсе и внеклассных мероприятий на втором курсе. Студенты получили возможность раскрыть свои творческие способности и научились общаться и договариваться друг с другом более эффективно.

2. Организация профессионально-педагогического процесса, направленная на осознание студентами своего профессионального выбора, и вместе с тем, на формирование профессиональной идентичности частично выполнила свою задачу. Повышение у студентов ответственности и включения в решение учебно-профессиональных задач при обучении имеет позитивную динамику: учебная мотивация студентов за первый год обучения повысилась, но на втором курсе произошло ее снижение, особенно заметное в бюджетной группе. Также не наблюдается существенной динамики в мотивации к самосовершенствованию. Однако стабильное снижение внешней мотивации в обеих группах показывает, что мотивы, не связанные непосредственно с учебной деятельностью, теряют свою значимость в ходе обучения.

3. Профессионально-педагогическая активность, применение профессионально-педагогических технологий, направленных на создание у студентов положительного образа профессии и повышение уверенности в правильности профессионального выбора, требует достаточно серьезного осмысления и корректи-

ровки. Полученные показатели нестабильности процесса развития профессиональной идентичности, с одной стороны отражают общую закономерность в ее формировании для данной возрастной группы, а с другой, – явно демонстрируют, необходимость изменения в организации профессионально-образовательного процесса. Особое внимание следует уделить педагогическому анализу переходного периода, когда обучающиеся погружаются в процесс освоения профессиональных модулей и практического освоения профессии. Проводимые нами исследования показывают, что процесс последовательного стабильного развития профессиональной идентичности происходит при непосредственном включении субъекта деятельности в профессиональную среду, когда происходит постоянное положительное взаимодействие субъекта деятельности с содержанием профессионального труда [12]. Данное исследование можно рассматривать, как попытку осознания возможностей более раннего формирования профессиональной идентичности, поиска технологий и условий профессионально – образовательного процесса, направленных на решение этой задачи.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Азбель А.А. Способы диагностики статусов профессиональной идентичности у студентов [Текст] / А.А. Азбель // Материалы научно-практической конференции «Психологическая подготовка педагога в России: история и современность» / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: 2005. – С. 25–34.
3. Айзман Р.И. Проектирование гендерно ориентированного урока [Текст] / Р.И. Айзман // Педагогическое обозрение. – Январь-февраль 2013. – №1–2.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М., 1995.
5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.

6. Геодакян В.А. Два пола: зачем и почему? [Текст] / В.А. Геодакян; сост. и ред. Е.И. Соколов. – СПб., 1992.
 7. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников [Текст]: Метод. рекомендации / Г.А. Карпова; Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2000.
 8. Кон И.С. Психология старшеклассника [Текст] / И.С. Кон. – М., 1982.
 9. Кон И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М., 1989.
 10. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины [Текст] / И.С. Кон. – М., 2009.
 11. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Триволга, 1995.
 12. Реньш М.А. Диагностика профессиональной идентичности [Текст] / М.А. Реньш. – Екатеринбург: РГППУ, 2009.
 13. Соловьев Я.С. Гендерный подход в обучении истории в учреждениях среднего профессионального образования [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2007.
 14. Сопранцова Ю.С. Сущность гендерного подхода в образовании / Ю.С. Сопранцова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.t21.rgups.ru/doc2007/1/18.doc
-

Реньш Марина Александровна – канд. филос. наук, профессор, директор института ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Россия, Екатеринбург.

Барышникова Екатерина Леонидовна – аспирант ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Россия, Екатеринбург.
