

*Щелина Тамара Тимофеевна
Завражнов Василий Владимирович*

**МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, высшее гуманитарное образование, моделирование и технологии психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов.*

Авторы обращаются к проблеме профессионального самоопределения современных студентов, предлагают подходы к моделированию психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов и его технологического оснащения в системе высшего гуманитарного образования.

***Keywords:** professional self-determination, higher education in the humanities, modeling and technologies of psychological and pedagogical support of professional self-determination of students.*

The authors study the issue of professional self-determination of today's students, offer approach to modeling of psychological and pedagogical support of professional self-determination of students and its technological equipment in higher education of humanities.

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

Система высшего образования в современной России переживает период, называемый в официальных документах, модернизацией, что традиционно относилось к производству, технологическим процессам и означало изменение в соответствии с новейшими, современными требованиями и нормами [12]. Использование применительно к образованию экономической, производственной терминологии связано не только с ее широким распространением (заимствованием) в социальной сфере, но и с усилением требований стандартизации, технологизации, измеримости качества результатов, в том числе и социальной деятельности человека. Не случайно, говоря о модернизации социальных объектов, акцентируют внимание на изменении в соответствии с требованиями современности (приспособление к современным взглядам, идеям, потребностям), при этом все чаще выдвигают на первый план необходимость обновления объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, техническими условиями, показателями качества [13].

В этой связи в русле тенденции к переходу педагогики и психологии в новое качество – от описательности к моделированию и проектированию новой реальности (личности, образовательного пространства и т.д.) – приобретает актуальность проблема профессионального самоопределения студентов, раз-

работка моделей и технологического оснащения психолого-педагогического обеспечения его в современном вузе. С этих позиций важны два основных направления в изучении моделирования. С одной стороны, моделирование рассматривается как организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности (психологическое моделирование в лабораторных условиях) [7], а с другой, – моделирование, основанное на синтетическом подходе, предполагает выделение целостной системы и исследование ее функционирования [8].

Анализ опытно-экспериментальных исследований моделирования педагогических явлений и процессов, свидетельствует о том, что практическая ценность модели определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, выдержанностью на этапах построения и реализации основных принципов моделирования – наглядность, определенность, объективность, определяющих тип модели, ее возможности и функции. Это позволило, опираясь на результаты анализа научных исследований, сформулировать наиболее значимые концептуальные черты целостной системы психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов гуманитарных направлений профессиональной подготовки. В основу формулировки положены представленные в наших исследованиях сущность и особенности изучаемого феномена с учетом изменившихся социально-психологических характеристик юношей и девушек, специфики выбираемой ими профессии, уровня профессионального образования и соответствующего учреждения, которые определили задачи и подходы к его обеспечению в период вузовского этапа профессионализации [2; 3; 6].

В основе моделирования лежит определение *психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования* как целенаправленной совместной деятельности преподавателей и студентов по созданию в вузе условий для осознания субъективной значимости осваиваемой профессии и формирования опыта доступной социально-профессиональной деятельности во взаимодействии с различными партнерами в процессе профессиональной подготовки. Моделирование осуществлялось в соответствии с основными теоретическими положениями, составляющими методологию исследования в русле системного, личностного, деятельностного и контекстного подходов. Они отражают связь психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов с общепсихологической структурой деятельности, лежащей в основе структуры целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский и В.А. Сластенин) и воспитательной системы (Л.И. Новикова); учитывают содержание и принципы социального воспитания (А.В. Мудрик), специфику его организации в современном вузе (Т.Т. Щелина).

Выявленные в исследовании особенности самоопределения как динамичного, вертикально направленного процесса, характеризующего продвижение человека на более высокие уровни, позволили условно соотнести уровни сформированности профессионального самоопределения будущих студентов-гуманитариев с этапами его становления в вузе и соответствующей содержа-

тельно–организационной деятельностью преподавателей, ее технологическим обеспечением. Представленный подход к решению проблемы психолого–педагогического обеспечения профессионального самоопределения будущих студентов–гуманитариев в вузе позволил в соответствии с выделенными в модели принципами учесть психолого–педагогические особенности студентов и спрогнозировать возможные риски последующей их профессиональной социализации в связи с изменяющейся ситуацией трудоустройства в период кризиса.

Разработанная в исследовании *модель психолого–педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования* представлена как совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных в блоки: *целевой* (цель, принципы и задачи обеспечения профессионального самоопределения студентов–гуманитариев в вузе); *организационно–деятельностный* (этапы становления профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев, направления и виды деятельности по его психолого–педагогическому обеспечению в вузе) и *диагностико–результативный* (уровни, показатели профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев, условия его эффективного психолого–педагогического обеспечения в вузе и результат).

В *целевом блоке* модели раскрыты цель, принципы и задачи психолого–педагогического обеспечения профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев в ходе вузовского этапа профессиональной подготовки. В разработанной модели *цель* – создание в вузе условий для осознания будущими специалистами гуманитарного направления субъективной значимости осваиваемой профессии и формирования опыта доступной социально–профессиональной деятельности во взаимодействии с различными партнерами. Возможность достижения сформулированной цели обеспечена *принципами* как исходными положениями, определяющими требования к организации психолого–педагогического обеспечения профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев в вузе, реализация которых обеспечивает эффективность разработанной модели. Включение в рассматриваемый блок принципов увеличивает возможность системного, целенаправленного продвижения к достижению результата в соответствии со сформулированной целью и конкретизирующими ее задачами.

На основе анализа психолого–педагогических исследований в области моделирования педагогических систем и процессов определены и охарактеризованы принципы, реализация которых положена в основу конструирования и осуществления моделируемого процесса и обеспечивает его результативность в ходе вузовского этапа профессионализации:

– *принцип систематичности и последовательности*, основанный на идее системного подхода, обеспечивающий структурную упорядоченность и последовательность взаимодействия взаимосвязанных друг с другом компонентов модели, подчиненность их основной цели;

– *принцип центрации на развитие личности*, позволяющий создавать условия для самопознания, самоопределения студентов, позитивных самореализации и самоутверждения на основе осознания и развития ими своего отношения

к будущей профессии, партнерам и самим себе как субъектам профессионального взаимодействия;

– *принцип индивидуализации и дифференциации*, позволяющий выявлять и учитывать социально– и психолого–педагогические особенности будущих специалистов, их личностную и профессиональную мотивацию обучения в вузе, разрабатывать технологии индивидуальной помощи в профессиональном самоопределении, выстраивать стратегию взаимодействия с различными по составу группами студентов, в том числе и «группами риска»;

– *принцип активности и деятельности*, способствующий реализации студентами субъектной позиции в осознании значимости осваиваемой профессии и формировании опыта доступной социально–профессиональной деятельности во взаимодействии с различными партнерами;

– *принцип связи с жизнью и практикой*, обеспечивающий предметный, контекстный характер профессионального и личностного развития будущего специалиста посредством использования в профессиональном самоопределении воспитательного потенциала самостоятельной и научно–исследовательской работы, учебной и производственной практик, внеаудиторной деятельности.

Основой формулировки предложенных принципов послужили результаты исследований, выполненных в контексте отечественных теорий воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), социального воспитания (А.В. Мудрик) применительно к условиям высшего профессионального образования (Г.Т. Щелина), а также концепции профессиональной подготовки будущих педагогов В.А. Сластенина.

В соответствии с объективными закономерностями взаимодействия компонентов разработанной модели как системы планомерно реализуемой деятельности, создание условий для профессионального самоопределения студентов в вузе обеспечивается посредством решения соответствующих задач. В данном случае задачи отражают основные тенденции состояния и направления развития современной системы высшего профессионального образования, особенно в сфере «человек – человек», и непосредственно связаны с социально– и психолого–педагогическими особенностями профессионального самоопределения студентов, осваивающих соответствующие профессии. Основными задачами психолого–педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов–гуманитариев на этапе обучения в вузе являются:

– развитие интереса к профессии и к самим себе как субъектам профессионального взаимодействия;

– обеспечение субъектной позиции в освоении опыта доступной социально–профессиональной деятельности;

– расширение диапазона социально–профессиональных ролей;

– формирование и развитие готовности к диалогу и сотрудничеству в процессе социально–профессионального взаимодействия с различными партнерами.

Организационно–деятельностный блок модели включает этапы становления профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев, направления и виды деятельности по его психолого–педагогическому обеспечению в вузе. Логика обоснования выделенных в исследовании этапов становления профессионального самоопределения будущих специалистов гуманитарной сферы в вузе обусловлена особенностями профессионального

самоопределения студентов и предполагает: постепенное расширение представлений о профессии, профессиональной деятельности в социально–гуманитарной сфере, необходимых для ее осуществления личностных качеств и способностей; постепенное усложнение содержания и форм самостоятельной работы, учебно–профессиональной и научно–исследовательской деятельности, учебной и производственной практик, внеаудиторной деятельности студентов, в которых происходит самооценка собственных качеств и способностей и формируется опыт доступной социально–профессиональной деятельности; постепенное расширение диапазона социально–профессиональных ролей в процессе овладения опытом социально–профессионального взаимодействия с различными партнерами.

Процесс становления профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев в вузе характеризуется последовательностью *этапов*, обеспечивающих актуализацию первичных представлений о профессии и введение в профессиональную деятельность, приобретение и анализ опыта доступной профессиональной деятельности; расширение и закрепление его в учебно–воспитательном процессе вуза, рефлексию собственного профессионального развития и принятия решения о трудоустройстве. Результатом поэтапного обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов–психологов в вузе становятся изменения в мотивации освоения профессии и профессионального взаимодействия, степени адекватности самооценки профессиональных качеств и перспектив трудоустройства, принятии решения о трудоустройстве по специальности.

В настоящем исследовании, понимая синергетичность явлений объективного мира, мы отдаем себе отчет в определенной условности выделения названных этапов. Каждый из этапов условно соотнесен с временными рамками освоения Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. *Этап актуализации первичных представлений о профессии и введения в профессиональную деятельность* занимает первый и второй годы обучения в вузе, что отражено в учебном плане соответствующими дисциплинами (модулями) общепрофессиональной и предметной подготовки.

Этап приобретения и анализа опыта доступной профессиональной деятельности условно связан с началом выхода студентов на практику и в большей степени акцентирует содержательное и технологическое наполнение профессионального самоопределения будущих специалистов в ходе третьего года обучения. В этот период по учебному плану предусмотрено дальнейшее освоение научно–теоретической базы осваиваемой профессиональной деятельности и применение профессиональных умений в ходе производственной практики.

Этап расширения и закрепления опыта доступной профессиональной деятельности в учебно–воспитательном процессе вуза предусматривает постепенное включение заинтересованных и проявивших активность студентов в деятельность различных профессионально–творческих групп. В этой связи в рамках Гост 2000 и 2005 гг. на четвертом курсе предусмотрена практика, в

ходе которой, например, будущие педагоги–психологи не только ведут занятия в педагогическом училище (колледже), но и работают помощниками кураторов студенческих групп, сотрудничают с психолого–педагогической службой вуза. Будущие социальные педагоги проходят практику по социальной работе в учреждениях социальной защиты и помощи населению, в комитетах территориального общественного самоуправления, взаимодействуют с различными отделами администрации города, межведомственными комиссиями, подразделениями ГОВД и ФСИН, центром занятости населения.

В условиях освоения ФГОС ВПО названный этап становления профессионального самоопределения студентов в вузе по временным рамкам гипотетически соответствует ориентировочно 3–му курсу. В этой связи разработанные основные образовательные программы и учебные планы, например, по направлению 040400.62 «Социальная работа», профиль «Социальная работа в системе социальных служб» включают:

- учебную практику в общеобразовательных учреждениях (знакомство с особенностями работы социального педагога с различными социально незащищенными категориями детей и семей; группами социального риска; системой взаимодействия социального педагога с социальными работниками комитетов управления микрорайонами);

- учебную практику в медицинских учреждениях (изучение социальных технологий работы с населением в медицинских учреждениях; изучение и реализация форм и методов социально–медицинской профилактики с различными категориями граждан; оказание помощи пациентам в социально–бытовой адаптации к режиму и условиям учреждения);

- производственную практику по работе с несовершеннолетними подростками в муниципальных учреждениях социальной сферы (изучение социального паспорта микрорайона; выявление и социальный патронаж семей социального риска с несовершеннолетними детьми; помощь специалистам учреждений образования и социальной защиты в профилактической работе с подростками (КДН, отделы опеки, попечительства и усыновления и др.);

- производственную практику в учреждениях социальной защиты населения (освоение и реализация умений исследовательского проектирования; реализация освоенных социальных технологий в работе с клиентами; разработка и реализация социального проекта или программы по работе с изучаемой категорией граждан; прогноз ожидаемых результатов проекта или программы и анализ их эффективности).

Такое усложнение деятельности с течением времени способствует созданию различных творческих групп (объединений) студентов, заинтересованных в своем дальнейшем профессиональном развитии, стремящихся участвовать в жизнедеятельности факультета и вуза. Отдельные примеры подобного опыта представлены в диссертационных исследованиях проблем профессиональной подготовки и профессионального самоопределения студентов (И.И. Рысбаев, 2006 и др.). В нашем исследовании такими примерами являются организация деятельности студенческой психолого–педагогической службы (В.В. Завражнов, 2009); организация работы волонтерских групп студентов в реализации социально значимых проектов (Л.В. Даль, 2012).

Этап рефлексии собственного профессионального развития и принятия

решения о трудоустройстве является завершающим в нашей последовательности и приходится на пятый курс, в ходе которого по учебному плану студенты выходят на комплексную практику, завершают подготовку выпускных квалификационных работ, решают вопросы распределения и трудоустройства. В этот период большинство заинтересованных студентов с высоким и достаточным уровнем профессионального самоопределения осмысливают собственные перспективы; с научных позиций в выпускных квалификационных работах описывают наблюдаемые ими явления социальной и психолого-педагогической действительности, как правило, с учетом интересов учреждения, где предстоит работать. Те, кто заинтересован в дальнейшем повышении квалификации, научно-исследовательской и преподавательской деятельности, пробуют свои силы в работе студенческого научно-исследовательского института педагогики и психологии социально-гуманитарного образования.

Относительная условность выделенных и охарактеризованных этапов становления профессионального самоопределения будущих специалистов-гуманитариев в вузе связана с тем, что в зависимости от уровня сформированности профессионального самоопределения в индивидуальной траектории развития студенты могут опережать условно названные этапы или, наоборот, отставать от общего хода и логики развития профессионального самоопределения в процессе профессиональной подготовки. Например, некоторые студенты-первокурсники весьма активно участвуют в доступных формах социально-профессиональной деятельности; третьекурсники присоединяются к работе студенческой психолого-педагогической службы и волонтерских групп, составляют основную их костяк на следующий год и начинают представлять результаты своих научных исследований на конференциях, семинарах, в работе со старшеклассниками и студентами младших курсов и т.д. В то же время студенты с низким уровнем профессионального самоопределения, с вызывающими опасения социально-педагогическими характеристиками, слабой успеваемостью формально соответствуют тому или иному этапу организационного обеспечения профессионального самоопределения в вузе. Однако в действительности их мотивация, представления о профессии, способы самореализации в актуальной учебно-профессиональной могут оставаться примитивными, даже доступной социально-профессиональной деятельности они стараются избежать.

В результате осмысления теоретических положений и выводов, содержащихся в работах исследователей проблемы профессионального самоопределения студентов, а также в соответствии с особенностями представленных этапов определены *основные направления деятельности* по обеспечению профессионального самоопределения будущих специалистов гуманитарной сферы. Такая целенаправленная совместная деятельность преподавателей и студентов предполагает создание в вузе условий для осознания субъективной значимости осваиваемой профессии и формирования опыта доступной социально-профессиональной деятельности во взаимодействии с различными партнерами в процессе профессиональной подготовки. Представленные направления деятельности, а также формы ее организации в учебно-воспитательном

процессе вуза конкретизированы применительно к реалиям современной социально–педагогической действительности и социально–психологическим характеристикам студентов.

В связи с этим психолого–педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев в учебно–воспитательном процессе вуза включает следующие *основные направления деятельности*, которые условно соотнесены с этапами становления профессионального самоопределения студентов в вузе.

Пропедевтическое сопровождение образовательного процесса в ходе психолого–педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов включает:

- разработку профессионально–творческих заданий для самостоятельной работы;
- организацию знакомства с представителями профессии и образовательными учреждениями;
- обеспечение обмена имеющимися первоначальным опытом и знаниями о профессии;
- разработку и проведение профессионально–диагностических микро–практикумов;
- совместную со студентами разработку практических рекомендаций по саморазвитию будущего специалиста;
- помощь студентам в подготовке и проведении аналогичных занятий с однокурсниками или старшеклассниками.

Педагогическое сопровождение анализа опыта профессиональной деятельности в ходе практики в психолого–педагогическом обеспечении профессионального самоопределения студентов в вузе предполагает:

- разработку заданий и организацию анализа приобретенного опыта профессионального взаимодействия с различными партнерами;
- разработку заданий и помощь в оценке уровня собственной подготовленности к профессиональному взаимодействию;
- разработку заданий и организацию анализа приобретенного личностного опыта в ходе практики;
- помощь в выявлении ресурсов личностного и профессионального саморазвития; помощь в разработке памятки для студента–практиканта.

Выбор и реализация следующего направления деятельности по обеспечению профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев обусловлены необходимостью усложнения доступной для студентов социально–профессиональной деятельности. Участие в ней способствует стремящимся к профессиональной самореализации, заинтересованным в собственном профессионально–личностном развитии студентам совершенствовать освоенные технологии во взаимодействии с деканатом, советом кураторов, студенческим активом, инициативными, волонтерскими группами школьников и студентов. В этой связи *организация работы студенческой психолого–педагогической службы (СППС)* как одна из возможностей создания в вузе условий для осознания субъективной значимости осваиваемой профессии и формирования опыта социально–профессиональной деятельности во взаимодействии с различными партнерами в процессе профессиональной подготовки предусма-

тривает:

- подготовку студентов и консультирование их в работе с активами студенческих групп;
- помощь в подготовке и организации выездных адаптивного (для первокурсников) и инструктивно–методического (для будущих вожатых) лагерей;
- подготовку, консультирование и психолого–педагогическое сопровождение волонтерской деятельности;
- подготовку и консультирование студентов в ходе психолого–педагогического сопровождения волонтерской деятельности школьников.

Понимая условность выделенных этапов становления профессионального самоопределения студентов в вузе, в организационно–деятельностном блоке разработанной модели в качестве относительно самостоятельного нами выделено содержательно и структурно оформленное направление. Оно связано с организацией деятельности студенческого научно–исследовательского института педагогики и психологии социально–гуманитарного образования, участие в работе которого существенно расширяет возможности профессионального самоопределения студентов в воспитательной системе вуза. *Организация деятельности студенческого научно–исследовательского института педагогики и психологии социально–гуманитарного образования* в психолого–педагогическом обеспечении профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев в вузе включает:

- консультирование в ходе подготовки научных статей и докладов;
- помощь в подготовке и проведении студенческих научно–практических конференций, конкурсов НИРС, олимпиад;
- помощь в подготовке и проведении творческих мастерских и олимпиад для школьников;
- помощь в подготовке и проведении выездных школ молодого исследователя.

Важная роль в психолого–педагогическом обеспечении профессионального самоопределения будущих специалистов гуманитарной сферы в разработанной модели отведена индивидуальной помощи студентам в осознании ими своего отношения к осваиваемой профессии, к самим себе и партнерам как субъектам профессионального взаимодействия. *Индивидуальная помощь студентам в осознании своего отношения к осваиваемой профессии, к себе и партнерам по взаимодействию* в психолого–педагогическом обеспечении их профессионального самоопределения в вузе направлена на:

- создание ситуаций успеха в учебном процессе, научно–исследовательской работе, практике, деятельности профессионально–творческих групп;
- проведение тренингов общения, личностного развития, эффективных технологий профилактической работы с учащимися;
- индивидуальное и групповое консультирование совместно со специалистами вузовской ППС.

Диагностико–результативный блок модели представлен уровнями, показателями профессионального самоопределения студентов, условиями его эффективного психолого–педагогического обеспечения в вузе и результатом. Предложенная в результате анализа исследований трактовка профессионального самоопределения будущих специалистов гуманитарной сферы как процесса

и результата осознания студентами субъективной значимости осваиваемой профессии и формирования опыта доступной социально–профессиональной деятельности во взаимодействии с различными партнерами обусловила определение его *показателей и уровней*, позволяющих фиксировать динамику изучаемого феномена.

В настоящем исследовании мы исходим из того, что содержание профессионального самоопределения включает содержательно–информационный, эмоционально–ценностный, мотивационно–действенный компоненты, различное сочетание которых определяет уровень сформированности представлений о профессиональной деятельности в выбранной отрасли гуманитарной сферы, мотивации освоения профессии и профессионального взаимодействия, адекватной самооценки профессиональных качеств и перспектив трудоустройства. Различное сочетание степени выраженности компонентов определяет *уровень* профессионального самоопределения будущих специалистов–гуманитариев, который соответственно может быть низким, скорее достаточным, достаточным или высоким. Такой подход к определению диапазона уровней и их непосредственного обозначения обусловлен спецификой изучаемого феномена (профессиональное самоопределение) как динамичного, вертикально направленного процесса, характеризующего продвижение человека на более высокие уровни, социально–педагогическими и психологическими особенностями студентов, культурно–гуманистическими функциями образования как социально–педагогического явления и ориентацией его на развитие личности. Это позволяет результатом в разработанной модели психолого–педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов–гуманитариев в вузе считать личность, осознающую социальную и субъективную значимость приобретаемой профессии; подготовленную осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с различными партнерами. Это становится возможным, если руководители системы высшего образования различного уровня рассматривают вуз (факультет) как воспитательную организацию, в которой предусмотрено создание благоприятных условий для развития профессионального самосознания будущих специалистов, их личностного роста и социальной успешности в процессе профессиональной социализации.

Исследования инновационного опыта вузов показывают, что эффективность профессиональной социализации студентов во многом обусловлена тем, насколько органично сочетаются разработанные или разрабатываемые в вузе концепция профессиональной подготовки будущих специалистов и воспитательная система соответствующего факультета. Такая система рассматривается как упорядоченная совокупность структурных компонентов, взаимодействие которых обеспечивает создание благоприятных психолого–педагогических и социально–педагогических условий для целенаправленного развития личности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки в вузе. Благоприятными условиями позитивного развития называют такие, которые обеспечивают успешное решение возрастных задач и личностно значимых проблем посредством социально приемлемых и социально ценных способов. Возможность создания благоприятных условий в нашем опыте закономерно

предусмотрена в *цели и задачах* воспитательной системы факультета, для реализации которых она создана:

- обеспечение студентам субъектной позиции в учебно–профессиональной деятельности и освоении позитивного опыта социально–профессионального взаимодействия;
- формирование у студентов гуманистических социальных установок по отношению к будущей профессии, самим себе и партнерам как субъектам профессионального взаимодействия;
- оказание студентам индивидуальной помощи в личностном и профессиональном саморазвитии.

Цель и задачи воспитательной системы психолого–педагогического факультета обеспечиваются *деятельностью*, реализуемой в трех направлениях:

– *учебно–профессиональная деятельность*, которая предполагает освоение дисциплин учебного плана в соответствии с ГОС ВПО и ФГОС ВПО, организацию учебной и производственной практики и научно–исследовательской работы студентов, органично включенных в жизнедеятельность академических групп и факультета в целом;

– *жизнедеятельность академических групп* как взаимосвязанная совокупность различных видов учебно– и социально–профессиональной деятельности студентов, их межличностного общения и взаимодействия, удовлетворяющая потребности каждого из них, коллектива, группы с учетом возрастных и личностно значимых задач, требований и потребностей факультета, вуза, более широкой социальной среды и всего общества;

– *индивидуальная помощь в личностном и профессиональном саморазвитии* как сознательно организованная и технологически обеспеченная деятельность по созданию условий для развития у студентов рефлексии, эмпатии, способности к децентрации, взаимодействию с учетом сформированности у них соответствующих социальных установок.

В нашем варианте *субъект* деятельности представлен единым воспитательным коллективом преподавателей, студентов, представителей учреждений – баз практики, сотрудников администрации города и районов области, представителей общественности и общественных организаций, родителей. Такой качественный состав субъекта деятельности воспитательной системы факультета и специфика освоенной социальной *среды* позволяют привлекать студентов – будущих представителей профессий социально–гуманитарного профиля – для реализации задач повышения культурного уровня населения и решения актуальных социальных и социально–педагогических проблем ближайшего социума и региона.

Формирующиеся в общении и совместной деятельности *отношения* между участниками основаны на специфике предстоящей профессиональной деятельности студентов. Они реализуются в процессе учебно–профессиональной деятельности студентов, в жизнедеятельности академических групп, в ходе оказания студентам индивидуальной помощи и предполагают доброжелательность, принятие, психологическую безопасность; уважение точки зрения другого, его права иметь собственное мнение; взаимопомощь и взаимную мобилизацию ресурсов друг друга; взаимную ответственность. Практика показывает, что такие отношения вначале воспринимаются как профессионально обязательные, нормативные, а благодаря использованию в повседневной жизнедеятельности

группы становятся привычными и даже необходимыми, поскольку обеспечивают эффективность профессионального и межличностного взаимодействия.

Воспитательная система охватывает весь факультет и каждого в отдельности, поэтому предполагает последовательное по курсам усложнение содержания, форм и способов организации учебно–профессиональной деятельности; жизнедеятельности академических групп; индивидуальной помощи в личностном и профессиональном саморазвитии. Это обеспечивает целенаправленность, планомерность, систематичность, упорядоченность и стабильность организованного влияния на развитие личности студентов, сплочение коллектива преподавателей и повышение их социально–педагогической компетентности. Особо отметим, что успешность представленной деятельности зависит от того, в какой мере воспитательная система изначально рассматривается педагогическим коллективом как *важнейшее средство (инструмент) и условие* эффективной подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности. Осознание и реализация профессорско–преподавательским коллективом необходимости перечисленных условий как важнейших в обеспечении эффективной подготовки будущих специалистов, их профессионального и личностного развития позволяет прогнозировать результаты и соотносить их с функциями и целями современного профессионального образования.

Ориентация на развитие личности будущего специалиста в процессе освоения профессии в контексте культурно–гуманистических функций образования как социально–педагогического явления обусловила необходимость обеспечения (организации и сопровождения) профессионального самоопределения студентов в ходе освоения профессии. Организационную сторону обеспечения профессионального самоопределения студентов в ходе освоения профессии мы соотносим с разработкой и реализацией в учебно–воспитательном процессе вуза представленной модели. Сопровождение же профессионального самоопределения студентов в ходе освоения профессии (точнее – сопровождение студентов в процессе профессионального самоопределения в ходе освоения профессии в вузе) в нашем варианте предполагает разработку технологического оснащения реализации модели. В соответствии с «Толковым словарем русского языка» [10] сопровождать означает следовать вместе с кем–либо, находится рядом, вести куда–либо, сопутствовать чему–либо. В связи с этим под *психолого–педагогическим сопровождением профессионального самоопределения студентов* мы понимаем взаимосвязанную совокупность способов, средств и алгоритма создания условий для осознания ими своего отношения к профессиональной деятельности, самим себе как ее субъектам, партнерам по взаимодействию и формирования у них соответствующих социальных установок и опыта социально–профессионального взаимодействия [11]. В таком понимании психолого–педагогическое сопровождение профессионального самоопределения позволяет содействовать формированию и реализации субъектной позиции студентов в учебно–профессиональной деятельности как совокупности установок, мотивов, целей и ценностей, раскрывающих активно–избирательное, инициативно–ответственное, преобразовательное отношение будущего специалиста к осваиваемой профессиональной деятельности, к са-

мому себе, к партнерам, к миру и жизни в целом.

В данном контексте на основе понимания субъектности по В.А. Сластенину [9] и характеристики позиции личности как субъекта по Б.Г. Ананьеву [1] разработана *технология обеспечения субъектной позиции студентов в развитии готовности к продуктивной самостоятельной деятельности*. Она представляет собой упорядоченную совокупность способов, средств и действий по созданию условий для актуализации личностного опыта студентов, его закрепления, дополнения или изменения с целью обеспечения на основе личного проживания осознания своей активности и успешности в учебно-профессиональном взаимодействии. Основные этапы технологии представлены следующим образом.

1. *Этап эмоционально–психологического настроя на усвоение и применение знаний и умений* направлен на создание мотивации усвоения, анализа и применения необходимых профессиональных знаний и умений.

2. *Этап формулировки задания* включает формулировку самого задания, постановку конкретных задач с учетом имеющейся диагностической информации о студентах (их успеваемость, отношение к освоению будущей профессиональной деятельности и др.).

3. *Инструктивно–методический этап*, в ходе которого конкретизируются ход, процедура и этапы выполнения задания, правила поведения и отношений в процессе деятельности, а также процедура анализа и подведения итогов.

4. *Подготовительный этап* включает разделение на микрогруппы и непосредственно активную работу самих студентов в ходе первичного структурирования микрогруппы и распределения социально–психологических ролей, уточнения задания и инструкции, распределения ролей в соответствии с заданием, достижения согласия каждого и общей договоренности о начале работы.

5. *Реализационный этап* связан с непосредственным выполнением задания в соответствии с задачами каждого участника и его роли, инструкцией. На данном этапе актуализируется и проверяется имеющийся опыт отношений, взаимодействия, осознания себя, своих отношений с партнерами и их отношения к себе, а также приобретает структурированный (организованный) опыт профессионального взаимодействия. Педагог обеспечивает консультирование и поддержку деятельности микрогрупп и группы в целом, а также контролирует время выполнения заданий.

6. *Рефлексивный этап* связан с осмыслением микрогруппой по заданной схеме результатов и процесса работы, своей роли и опыта, приобретенного в ходе взаимодействия в группе, опыта и ролей своих партнеров. Этап завершается подготовкой краткого отчета каждой микрогруппы и делегированием одного из участников для выступления в общем круге. На этом этапе в большей степени достигается стабилизация, дополнение и изменение в профессионально–личностном развитии студентов и их субъектной позиции.

7. *Экспертно–оценочный этап* начинается с краткого отчета каждой из микрогрупп с последующим уточнением другими микрогруппами и педагогом оригинальных идей, значительных изменений и достижений, профессионально грамотно сформулированных выводов и т.п. всей группы и отдельных ее

членов. Завершается этап акцентированием значимости приобретенных знаний и умений для личностного опыта и роста, для профессиональной деятельности и профессионального развития каждого как специалиста.

Эффективность представленной технологии обеспечивается возможностью любое задание превратить в саморазвивающуюся деятельность, способствующую формированию психологических новообразований личности/ группы в соответствии с актуальным этапом онтогенеза. Это достигается за счет моделирования реальных, наиболее типичных для данного возраста, в том числе и заведомо кризисных, социальных ситуаций, в которых на основе нравственного выбора формируются смыслообразующие мотивы личности будущего специалиста.

Моделирование позволяет воссоздать в процессе профессиональной подготовки в вузе предметное, психологическое (личностное) и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, характерные для этого системы отношения, а значит, – приобрести необходимый опыт социально-профессионального взаимодействия с различными партнерами. В исследовании разработана и внедрена технология развития готовности студентов к социально-педагогическому проектированию в процессе профессионально ориентированной волонтерской деятельности [4; 5]. Технология определена как совокупность способов, средств и действий по созданию условий для общения студентов к участию в решении актуальных социальных и социально-педагогических проблем микросоциума на основе усвоения позитивного опыта социально-профессионального взаимодействия с различными категориями населения и социальными партнерами. Технологический цикл включает последовательность нескольких взаимосвязанных этапов.

1. *Этап получения и осознания социального заказа*, в ходе которого формулируется социальный заказ, определяются проблема, цель и задачи деятельности по ее решению, ожидаемые результаты; роль студентов в решении поставленной проблемы, ее социальная значимость; определяются представители сторон, ответственные за взаимодействие по решению проблемы.

2. *Этап проектирования деятельности по выполнению социального заказа*, в процессе которого студенты под руководством координаторов проекта или группового руководителя по практике определяют реальную деятельность по выполнению задания, ее цели, конкретные задачи, используемые методы, средства.

3. *Подготовительный этап*, предполагающий организационные собрания участников – исполнителей проекта с руководителями; подготовку и заключение договоров о сотрудничестве, оформление необходимых документов, разрешающих и регламентирующих деятельность по проекту, согласование сроков, времени, возможностей посещения студентами учреждений и работы с воспитанниками с учетом их режима; предварительное обучение исполнителей проекта в процессе специальных семинаров – тренингов; осознание и прогноз так называемых «рисков» осуществляемой по проекту деятельности, поиск способов их профилактики, минимизации и нейтрализации.

4. *Реализационный этап*, включающий непосредственную реализацию за-

думанной деятельности в соответствии с намеченным планом, ее рефлекссию и корректировку в случае необходимости.

5. *Этап подведения итогов*, в ходе которого подводятся итоги выполнения деятельности по проекту, оформляются необходимые отчеты и самоотчеты, собираются и оформляются материалы к публикации, готовится и проводится заключительная конференция по результатам и перспективам развития проекта. Параллельно с подведением итогов проходит рефлексивно–перспективный этап технологии социально-профессиональных проектов, который может быть выделен в качестве самостоятельного.

6. *Рефлексивно–перспективный этап*, который предполагает осмысление своего личного и профессионального развития в ходе проекта, осознание опыта, полученного в процессе его реализации, определение возможностей продолжения проекта и использования приобретенного опыта в профессиональной деятельности. Анализ осуществляется в групповом взаимодействии по определенной схеме, его результат закрепляется в процессе работы секции и творческой мастерской на итоговой конференции по проекту.

Разработанная *технология реализации индивидуальной помощи студентам* в ходе профессиональной подготовки в вузе представляет собой совокупность способов, средств и действий по созданию условий для развития у будущих специалистов–гуманитариев рефлексии, эмпатии, способности к децентрации, взаимодействию, выработке адаптивных психологических защит с учетом уровня сформированности профессионального самоопределения и специфики предстоящей профессиональной деятельности. *Этапы технологии* представлены следующим образом.

1. *Проблемно–диагностический этап* предполагает помощь студентам в выявлении, осознании и формулировке проблемы, связанной с особенностями представлений и установок по отношению к осваиваемой профессии, к себе как ее субъектам, к партнерам по взаимодействию. Осознание проблемы или трудности в ходе проблемно–диагностического этапа осуществляется на двух уровнях: личностном (какие трудности и неудобства возникают в связи с заявленной проблемой) и профессиональном (чем осложняется учебно–профессиональная деятельность в связи с имеющейся проблемой).

Особенность данного этапа реализации технологии индивидуальной помощи студентам заключается в том, что, с одной стороны, он естественным образом вписывается в общий процесс организации профессиональной подготовки и обеспечивается, рефлексивным этапом других технологий, в частности, обеспечения субъектной позиции студентов в учебно–профессиональной деятельности. В этом случае индивидуальная помощь студентам в осознании и формулировке собственных проблем в личностном и профессиональном развитии осуществляется в ходе выполнения групповых заданий, проигрывания специальных упражнений и решения ситуаций на освоение соответствующих умений, необходимых в предстоящей и уже доступной (актуальной) профессиональной деятельности. С другой стороны, данный этап выступает в качестве самостоятельного в случае необходимости дополнительной индивидуальной помощи в осознании и формулировке соответствующих профессионально-

личностных проблем.

2. *Прогностический этап.* Его целью является осознанный выбор стратегии и тактики поведения, направленного на изменение ситуации, выработку необходимых умений по оптимальному ее разрешению, планирование соответствующих шагов и действий, предвидение реакций партнеров и своих собственных, мысленное их проигрывание до достижения удовлетворенности результатом. Как правило, в каждой из ситуаций на самом деле тренируются и развиваются одновременно несколько или практически все выделенные нами установки и соответствующие им умения. Это обусловлено их тесной взаимосвязью и взаимодополнением в целостной структуре профессиональной компетентности будущего специалиста на основе личностного подхода в воспитании. В целом это обеспечивает комплексное влияние на развитие студентов в двух аспектах: личностном и профессиональном, что приводит к улучшению качества профессиональной подготовки.

3. *Реализационный этап* включает два подэтапа: подготовительный и самостоятельной реализации намеченных действий. *Подготовительный подэтап* начинается с момента выражения студентом согласия попробовать на практике осуществить намеченное в виде репетиции, т.е. в лабораторных условиях. Подэтап завершается достижением удовлетворенности студента от выполнения спланированных действий, их совпадения с задуманным и согласием выполнить самостоятельно в практике повседневного взаимодействия с определением им самим необходимого для этого времени и даты следующей встречи для обсуждения результатов с консультантом.

Подэтап самостоятельной реализации осуществляется студентом в ходе повседневного общения и взаимодействия в жизнедеятельности академических групп, групп ближайшего окружения (родственники, приятели, соседи), либо на занятиях в ходе группового взаимодействия. Данный подэтап завершается по истечении срока, определенного студентом до следующей встречи с консультантом, которая является началом следующего этапа технологии оказания индивидуальной помощи студентам в процессе духовно–ценностной ориентации в ходе профессиональной подготовки в вузе.

4. *Рефлексивно–коррекционный этап* предполагает осознание применения выбранной стратегии и тактики поведения на основе анализа ее практической реализации в естественных условиях общения и взаимодействия. Этап завершается достижением удовлетворенности студентом выполненными на практике действиями, о чем можно судить по его активности в ходе рассказа, эмоционально положительным отзывам о себе и партнерах, заинтересованности и готовности продолжать применять отработанные способы поведения и действий. На этом рефлексивно–коррекционный этап постепенно переходит в следующий – результативно–перспективный.

5. *Результативно–перспективный этап* направлен на закрепление осознания своего личностного роста, стремления к профессиональному развитию на основе сознательного применения отработанных умений в практике повседневного общения и в учебно–профессиональной деятельности. Применение технологии оказания индивидуальной помощи студентам требует специальной

подготовки тех, кто ее реализует. В нашем опыте такая подготовка целенаправленно осуществлялась для кураторов академических групп, педагогов–психологов, работающих в составе психологической службы факультета, групповых руководителей практики.

Особого внимания и серьезного осмысления проблема психолого–педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования требует в связи с освоением ФГОС в диаде «бакалавр – магистр». С одной стороны, осознавая особенности профессионального самоопределения и социально–психологических характеристик современных студентов, формально можно предположить, что магистратура вполне могла бы соответствовать выделенному четвертому этапу *рефлексии собственного профессионального развития и принятия решения о трудоустройстве*. Однако в реальности уровень образования, в соответствии с которым присваивается квалификация «бакалавр», является самостоятельным и завершенным этапом профессиональной подготовки и вовсе не требует обязательного продолжения образования. Следовательно, выделенные этапы профессионального самоопределения студентов сокращаются на целый год во временных рамках, что предполагает интенсификацию развития будущих специалистов на каждом из них.

В этой связи возникает серьезная проблема профессиональной социализации в современной обществе, заинтересованном с экономических и других позиций в быстрых темпах и эффективной профессиональной подготовке специалистов, но не учитывающем реальный психологический возраст и степень социальной зрелости молодых людей, их социально–психологические характеристики. Выполненное исследование показывает, что даже при сложившихся в обществе традициях высшего профессионального образования и относительно понятных для студентов и родителей сущности профессии и перспектив трудоустройства достичь в меру удовлетворяющих работодателей результатов освоения профессии можно в течение пяти лет лишь при интенсивной целенаправленной работе профессорско–преподавательского коллектива по обеспечению профессионального самоопределения.

Кроме того, современная ситуация развития высшего образования и гуманитарного непосредственно (по направлениям психология и психолого–педагогическое образование в особенности) характеризуется недостаточно четким представлением и преподавателей, и работодателей о функциональной сущности и допустимых границах профессиональной деятельности и оплаты труда будущих бакалавров, которые по окончании четырех лет учебы должны год работать помощниками психолога. Складывающаяся ситуация еще больше «размывает» имеющиеся, хотя и не всегда адекватные представления о профессии, профессионально важных качествах специалиста, партнерах по взаимодействию, а, значит, осложняет и мотивацию учебно–профессиональной деятельности студентов и в целом освоения профессии.

В этой связи, с одной стороны, очевидно, что внутри бакалавриата предполагается ускоренное (в сокращенные сроки) прохождение этапов становления профессионального самоопределения студентов при весьма жестких условиях

современной социально–экономической действительности, что требует целенаправленного интенсивного воздействия на развитие личности студентов на этапе обучения в вузе. С другой стороны, очевидна и проблема готовности и подготовленности профессорско–преподавательского коллектива вузов и самих студентов к интенсификации такого воздействия. Проблема готовности студентов обусловлена противоречиями, закономерностями и законами психологического и личностного развития, спецификой психолого–педагогического сопровождения, психологической помощи и психолого–педагогической коррекции.

Со стороны преподавателя современной высшей школы, переживающей кардинальные изменения во всех сферах функционирования, сформулированная проблема чрезвычайно актуальна в связи с необходимостью рефлексии складывающейся ситуации развития высшего образования, своей личностной и профессиональной позиции, определения перспектив и принятия решения о реализации себя в профессии. Причем, данная ситуация достаточно сложна и для начинающих преподавателей, и для специалистов со стажем.

Стажированным преподавателям, как показывает опыт начала освоения ФГОС ВПО, достаточно сложно перейти действительно на «деятельностную основу» организации образовательного процесса в высшей школе. Опытные, квалифицированные преподаватели–исследователи, вырастившие несколько поколений студентов с развитой самостоятельной деятельностью, в современной преподавательской практике, с одной стороны, наблюдают несоответствие готовности студентов к обучению в вузе, несформированность их учебной деятельности и умения организовать самостоятельную работу. В то же время они сами не владеют методикой и технологиями того компетентностного подхода, который и предполагает организацию освоения и развития студентом деятельности. Значительно осложняет ситуацию выраженное неприятие преподавателями не только происходящих перемен, вынужденной необходимости менять привычную манеру преподавания, но и эмоциональное отвержение студентов с изменившейся психологией.

Молодые преподаватели в сложившихся обстоятельствах вынуждены чаще всего самостоятельно, методом проб и ошибок на контрасте собственной профессиональной подготовки и новых требований искать и находить адекватные способы преподавательской деятельности. При этом, являясь членами коллективов кафедр с многолетней историей, наблюдают позиции старших коллег, оценивают, формируют свое отношение к происходящему. В этой связи анализ опыта нашей работы позволяет констатировать, что эффективность реализации идеи деятельностной основы профессиональной подготовки в современной высшей школе настоятельно требует специальной психологической и методической помощи практически всем категориям преподавателей. Эта помощь предполагает создание условий для освоения и реализации преподавателями методики и технологий преподавания в контексте организации и развития учебно–профессиональной деятельности студентов, психолого–педагогического обеспечения их профессионального самоопределения в период освоения профессии. Разработка программ курсов повышения квалификации

преподавателей именно такой направленности во многом будет способствовать созданию в вузе благоприятной социокультурной среды как средства и условия развития личности будущих специалистов–гуманитариев.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды / Б.Г. Ананьев. В 2 т., – М., 1980. – Т. 1. – 232 с.
2. Беганцова И.С., Завражнов В.В., Щелина Т.Т. 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.
3. Беганцова И.С., Воронина Н.А., Завражнов В.В., Щелина Т.Т. Особенности профессионального самоопределения студентов-гуманитариев: проблема, диагностика, результаты.// Модернизация российского образования: тренды и перспективы. Книга 2.: Монография. – Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер»», 2012. - С. 82-101.
4. Даль Л.В., Щелина Т.Т. Психолого-педагогический потенциал профессионально ориентированного проектирования в волонтерской деятельности студентов.// II Международная заочная научно-практическая конференция «Социология и психология: вклад в развитие личности и общества»: Сборник материалов конференции (15 февраля 2012 г.). – Краснодар, 2012. – С. 117-124.
5. Даль Л.В. Развитие готовности студентов к социально-педагогическому проектированию в процессе профессионально ориентированной волонтерской деятельности: дис. ... кан-та пед. наук. – Арзамас, 2012. – 213 с.
6. Завражнов В.В. Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе: дис. ... кан-та пед. наук. – Арзамас – 2010. – 209 с.
7. Калинина Т.В. Педагогические условия организации межличностного взаимодействия младших школьников в учреждениях интернатного типа: дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 2009. – 231 с.
8. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие/ И.П. Подласый. – М.: ВЛА-ДОС, 2000. – 400 с.
9. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Слостенин. – Слостенин. – М.: Изд. Дом «Магистр-Пресс», 2000. С.259-274.
10. Толковый Словарь Русского Языка. <http://www.vedu.ru/ExpDic/33088>
11. Щелина Т.Т. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования.// Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. Международный научный журнал. – Вып. 2 (4). – 2012. – С.15-18.
12. [http://slovari.yandex.ru/модернизация это/БСЭ/Модернизация](http://slovari.yandex.ru/модернизация%20это/БСЭ/Модернизация)
13. http://forexaw.com/TERMs/Industry/Technology/1810_%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_Modernization_%D1%8D%D1%82%D0%BE

Щелина Тамара Тимофеевна – доктор педагогических наук, профессор, декан психолого–педагогического факультета, Арзамасский филиал ФГБОУ ВПО НИУ «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Россия, Арзамас.

Завражнов Василий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, Арзамасский филиал ФГБОУ ВПО НИУ «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Россия, Арзамас.
