

III. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Т.С. Базарова

В статье рассматриваются вопросы профессиональной социализации студентов. Дается анализ теоретических подходов и моделей, а также результатов эмпирического исследования данного процесса. Освещаются проблемы организации социальной практики студентов как системообразующего фактора их профессионализации.

THE PROFESSIONALIZATION OF THE FUTURE SPECIALIST FOR SOCIAL WORK ON THE STAGE OF HIGHER EDUCATION'S TRAINING

T.S. Bazarova

In the article questions professional students sociality are examined. The analysis of theoretical approaches and models, and also results of empirical research of the given process are given. The organization's problems of students' social practice as system forming factor their qualification are elucidationed.

Профессиональная социализация, как известно, рассматривается как один из видов социализации личности, осуществляющаяся в период подготовки молодого человека к определенной профессии и представляющая собой процесс принятия и овладения профессиональными нормами, обязанностями, ценностями для успешного выполнения в дальнейшем профессиональных требований.

Профессионализацию в социальной сфере ученые представляют как, во-первых, процесс становления и развития профессиональной социальной работы как квалифицированного содействия людям в разрешении их жизненных проблем, осуществляемого подготовленными специалистами, имеющими определенный уровень способностей, знаний и навыков деятельности в данной сфере. Во-вторых, процесс самодвижения личности к профессиональному совершенству, включающий, с учетом акмеологического подхода, пять основных стадий (ступеней): оптация, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессионализация, профессиональное мастерство.

По мнению Э.Ф. Зеер, профессионализация – это формирование профессиональных позиций, интеграция личностных и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые образования, квалифицированное выполнение профессиональной деятельности.

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии сформировалось несколько подходов к разработке целостной концепции профессионализации. Можно выделить и ряд законченных концепций, посвященных данной проблеме.

К числу наиболее распространенных в психологии подходов относится подход с позиций понятия профессиональной пригодности, который берет свое начало с известных работ Ф. Паркинсона. В рамках данного подхода процесс профессионализации рассматривается как формирование или достижение профессиональной пригодности, ведущими критериями которой является профессиональная успешность и удовлетворенность трудом.

Другой подход, в наибольшей степени характерный для отечественной психологии, связан с понятием «готовность к труду». В рамках данного подхода профессионализация рассматривается как формирование определенной иерархии допрофессиональной и профессиональной готовности к трудовой деятельности.

Можно выделить так называемый типологический подход к профессионализации, который становится все более популярным в отечественной психологии. Суть данного подхода состоит в том, что профессионализация рассматривается как поиск и обретение человеком форм профессиональной деятельности, которые адекватны некоторому устойчивому типу индивида.

Существенный вклад в развитие общей теории профессионализации сделан в трудах Е.А.Климова, А.К. Марковой, каждый из которых развивает свой подход к профессионализации. Не менее важную роль при решении данной проблемы играют исследования, проводимые в рамках акмеологии (А.А. Деркач).

Наконец, необходимо отметить и относительно законченные концепции профессионализации. Это прежде всего концепция профессиональной адаптации и концепция профессионального становления (Т.В. Кудрявцев).

По мнению А.А. Мартыновой, в рассмотренных подходах, во-первых, декларируется необходимость целостного подхода к профессионализации, признается его адекватность, процесс профессионализации рассматривается на всех стадиях.

Во-вторых, в большинстве подходов реализуется так называемая адаптивная модель профессионального развития, при которой профессионализация рассматривается лишь как приспособление человека к социально-профессиональным требованиям. А это противоречит реальности, так как отсюда становится неясным, за счет чего происходит обогащение нормативного способа деятельности, развитие профессиональной общности.

В-третьих, в исследованиях выделяется категория профессионального развития как особой формы становления профессионала, однако профессиональное развитие иногда привязывается к возрастным периодам жизнедеятельности человека.

Таким образом, по мнению автора, наиболее адекватным при разработке концепции профессионального развития является подход, в рамках которого профессионализация рассматривается как процесс формирования личности и деятельности профессионала.

Ведущим компонентом данной теории является психолого-педагогическая концепция профессионализации, которая призвана решить две основные задачи. Первая заключается в том, чтобы выявить механизмы превращения индивида в профессионала как в целом, так и применительно к отдельным стадиям его профессионального становления; решение данной задачи позволит создать единый концептуальный аппарат для объяснения и описания процесса профессионализации в целом, начиная с момента ее принятия в качестве формы социализации и заканчивая отказом от активной профессиональной деятельности.

Вторая задача данной концепции состоит в разработке эффективных методов взаимодействия, управления, сотрудничества и сопровождения человека в процессе профессионализации, которые были бы адекватны меняющейся ситуации профессионального развития человека; решение данной задачи призвано обеспечить единство, взаимообусловленность и преемственность методов формирования профессионала и его сопровождения на различных этапах профессионального пути [3].

Т.П. Вострикова выделяет по рассматриваемой нами проблеме три группы исследований:

1) исследования методологического плана, в которых профессионализация рассматривается как средство развития личности в онтогенезе, как форма социализации; 2) исследования, в которых анализируются отдельные стадии, профессионализации: изучение проблем профотбора и профориентации, профобучения и адаптации; 3) исследования, в которых пытаются охватить весь процесс профессионализации в единстве всех его основных стадий [1].

Профессионализацию определяют также как форму социализации, как жизненный путь (профессиональная жизнь) как форму развития личности.

Подход к профессионализации как к форме социализации позволяет вскрыть механизмы социальной регуляции процессов профессионального становления личности. Таким механизмом является социальный институт профессионального образования.

Рассмотрение профессионализации как жизненного пути (профессиональная жизнь) позволяет выявить личностные механизмы регуляции данным процессом, включая становление профессиональной мотивации, динамику профессиональных целей, планов и т.д. Становление человека как профессионала тесно связано с его развитием как личности. Личностное пространство шире профессионального и существенно влияет на него. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на выбор профессии, на ход профессиональной адаптации, профессиональной самореализации, стимулирует профессиональное мастерство и творчество.

Подход к профессионализации как к форме развития личности позволяет выделить уровни и критерии профессионализации, определить основные противоречия профессионального становления личности.

Н.Н. Нечаев отмечает, что присвоение профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в направлении развития и формирования профессиональной индивидуальности (комплекса специальных знаний, умений и навыков) и в направлении развития и формирования личности (приобще-

ние к социокультурному опыту профессии и общества в целом, развитие профессионального самосознания и др.).

Мы также считаем, что важное место в профессионализации будущих специалистов социальной работы занимает формирование нравственных принципов профессиональной помощи клиентам, в результате чего развивается чувство «принадлежности» к профессии.

Личностные ориентации являются результатом воспитания, жизненного опыта, образования и социальных условий. Социальный работник имеет дело с идеалами социальной справедливости, равенства, честности, свободы и уважения личности. Без альтруизма социальная работа лишается своей миссии. Без гуманистической направленности – заботы о людях – она лишается значения.

Как подтверждают многочисленные исследования, гуманистическая направленность личности социального работника является базовым интегральным основанием, придающим особый, ценностно-ориентационный нравственный оттенок в становлении, развитии, саморазвитии других характеристик, свойств и качеств специалиста.

Объединение всех качеств личности интегративно-базовым основанием позволяет оценить личность социального работника как единый компонент в рассматриваемой системе «личность и деятельность социального работника». В непрерывном развитии качеств личности и деятельности, в их взаимодействии и возникает, а затем «вызревает» мотивационно-ценностное отношение к профессии, формируется профессионально-ценностная ориентация, которая начинает «подпитывать» ту или иную стороны личности, способствующие их дальнейшему развитию и саморазвитию.

Таким образом, профессионализация в вузе – это процесс создания условий для овладения студентами системой будущей профессиональной деятельности посредством его самореализации.

Концептуальные основы профессионализации в вузе, по нашему мнению, представляют собой единство следующих компонентов:

- цель – овладение необходимыми знаниями и умениями, а также ценностными ориентирами будущей профессиональной деятельности;
- содержание – профессиональные компетенции, обусловленные ГОС ВПО специальности «Социальная работа»;
- формы и методы – комплекс педагогических условий, обеспечивающих профессионально-личностное развитие студента в вузе;
- критерии – уровень сформированности профессиональных компетенций, характеризующих личность и деятельность специалиста социальной работы.

Невозможно объективно выстроить структуру и содержание квалифицированных характеристик социального работника только при помощи формального сопоставления теоретической и практической моделей профессионалов. Прежде всего, требования к качествам личности и развитости различных компонентов сознания, психики и практической деятельности социального работника предъявляет реальная жизнь, практика.

Подготовка будущего специалиста социальной сферы должна быть неразрывно связана с развитием общества. Обучение социальной работе не может только пассивно отражать социальное развитие, оно должно вести активный поиск решения возникающих социальных проблем. Поэтому содержание подготовки специалистов, по мнению ученых, должно включать следующие компоненты:

- глубокий современный анализ социального развития и выработку умения дать своевременную оценку социальной политики, предложить альтернативный вариант;
- четкое представление и классификацию современных моделей, форм и методов самой практики социальной работы;
- собственно педагогический процесс подготовки социальных работников;
- разработку теории, концепций, моделей и технологий, направленных на эффективное функционирование социального работника;
- разработку и реализацию программ, повышающих компетенцию и компетентность социального работника [4].

К сожалению, условия, в которых осуществляется обучение социальной работе, изменяются значительно быстрее, чем совершенствуется современная система обучения социальной работе. Поэтому важной составляющей анализа процесса профессиональной подготовки специалистов по социальной работе является, на наш взгляд, постоянное обращение к эмпирическим данным, касающимся мнения собственно участников исследуемой проблемы.

На формирование профессионального самосознания, несомненно, влияет мотивация личности студента. Мотивы получения высшего образования и профессиональной подготовки зависят от сложившегося ранее отношения к избранной профессии. Для проверки данного положения, также проверки предположения о том, что на профессиональную мотивацию к прохождению практики влияют недостатки ее организации, нами были опрошены студенты социально-психологического факультета специальности «Социальная работа» БГУ. Выборочную совокупность составили 50 студентов 4 курса (всего обучается на дневном отделении 322 студента). Выбор обусловлен тем, что студент к старшему курсу (4-5 курс) проходит II уровень профессиональной адаптации – принятие профессиональной роли, т.е. в тот момент, когда практически сформировано профессиональное самосознание.

Анализ опроса, проведенного в 2008 г. среди студентов 4 курса специальности «Социальная работа», показал, что для 44% респондентов советы родственников и знакомых при выборе профессии оказали более значительное влияние, чем собственный сознательный выбор, обусловленный альтруистическими установками. 20% студентов ставят перед собой цель получить просто хорошее высшее образование, видимо, не оценивая своих возможностей и ресурсов, не выбирая ту или иную профессию. Они отмечают, что специальность «Социальная работа», возможно, будет престижна в будущем, а полученные знания и умения будут основой для получения второго высшего образования. 24% опрошенных студентов 4 курса по окончании вуза и поступлении на работу видят перспективы карьерного продвижения, для 12% эта специальность престижна на данный момент.

Таким образом, у студентов имеется уже сложившееся отношение к избранной профессии, а из ответов видно, что в большей степени это отношение связано с материальными и статусными ожиданиями.

Профессионально-личностное развитие будущих специалистов тесно связано с определением в ближайшей и дальнейшей перспективе условий и способов реализации жизненных и профессиональных целей, соответствующих собственным способностям и возможностям, посредством составления жизненного плана и включения в него плана профессионального. Так, примерно 75% опрошенных студентов 4 курса считают важным в будущей работе установление доброжелательных отношений в коллективе, 65,9% в будущей работе привлекает уровень оплаты труда; 47% респондентов считают важным для себя работать с доброжелательным и компетентным руководителем; 29,5% собираются реализовать желание оказывать помощь клиенту; 20,4% связывают будущую деятельность с возможностью профессионального роста.

Профессиональное образование в области социальной работы несет в себе определенное внутреннее противоречие, которое связано со стремлением воспитать грамотных и самостоятельно мыслящих специалистов, но одновременно и сформировать у них практические умения, необходимые для выполнения функций сотрудника конкретного учреждения.

Системообразующим фактором профессионализации студента в вузе является практика. На практике происходит профессиональная перестройка в субъективном опыте «профессиональных декларативных» значений в «профессиональные реальные».

Ни в каком другом звене учебного процесса нет таких богатейших ресурсов, для того чтобы постигнуть общую структуру социальной деятельности, обрести опыт ее индивидуализации, для развития профессионального самосознания через профессиональную рефлекссию. Именно практика предоставляет богатейшие возможности для формирования профессионализма будущего специалиста социальной работы.

Мониторинг, проводимый периодически среди старшекурсников специальности «Социальная работа» БГУ, позволяет сделать следующие выводы:

- мнения студентов о практической ценности учебных дисциплин, изучаемых в вузе, достаточно высоки (такую оценку дали 68,8% опрошенных в 2000 г., 89,7% – в 2004 г., 91,1% – в 2007 г.). Соответственно, уменьшается число студентов (с 16,4% до 9,1%), которые почти не используют полученные знания на практике. Количество данных респондентов фактически совпадает с числом студентов, не владеющих, согласно итогам экзаменационных сессий, достаточным уровнем знаний и, как результат, имеющих проблемы по их актуализации в практических ситуациях.

Это подтверждают ответы респондентов на предложение оценить уровень своих теоретических знаний, исходя из опыта на практике. Как достаточный студенты оценили свой уровень по учебным дисциплинам следующим образом:

- общие гуманитарные и социально-экономические – 41,6% (2000 г. – 43,1%, 2004 г. – 45,8);

- общие математические и естественно-научные – 39,8% (2000 г. – 26,9%, 2004 г. – 48,5%);
- Общепрофессиональные – 68,2% (2000 г. – 66,3%, 2004 г. – 67,2%);
- Специальные – 71,1% (2000 г. – 62,8%, 2004 г. – 67,2%);
- Специализация – 63,9% (2000 г. – 69,4%, 2004 г. – 61,6%),

Сравнительно низкий процент опрошенных, оценивших как достаточный свой уровень знаний по циклам общих гуманитарных и математических дисциплин, а также снижение успеваемости в 2007 г. обусловлены, на наш взгляд, несколькими причинами, в том числе: уровнем преподавания дисциплин данных циклов, который, в свою очередь, обусловлен недостаточной заинтересованностью преподавателей общественных и других кафедр, не являющихся выпускающими, в повышении качества знаний студентов; уровнем мотивации студентов, основанной на распространенном мнении об общественных дисциплинах как о «лишних»; уровнем качества знаний абитуриентов, снижающимся из года в год.

Увеличение доли студентов, оценивших, как достаточный, свой уровень знаний по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, а также дисциплинам специализаций является закономерным. Целенаправленная деятельность кафедр по совершенствованию учебно-методического обеспечения, внедрению активных форм и методов обучения, развитию научно-исследовательской работы студентов, развитию профессионального мастерства преподавательского состава способствует повышению качества знаний и умений студентов.

Уделяя большое внимание совершенствованию форм и содержания социальной практики студентов, мы постоянно ищем возможности для повышения ее эффективности. Актуальным остается вопрос о сроках и времени проведения практики. Большинство студентов и специалистов по социальной работе считают существующие нормы практики оптимальными: в 2008 г. такое мнение высказали 72,4% студентов и 53,7% специалистов. Свое мнение студенты мотивировали тем, что времени, отведенного на практику, достаточно для выполнения программы практики.

Короткие сроки практики открывают студентам трудности реальной профессиональной деятельности, не оставляя времени преодолеть эти трудности и почувствовать удовлетворенность результатами труда. Несмотря на видимые недостатки практики, серьезных мер к ее улучшению, к сожалению, длительное время не предпринимается. Причина – иллюзия относительной несложности практики, которая нередко рассматривается как придаток учебно-воспитательного процесса. Она «выпала» из сферы серьезных психолого-социальных исследований, а все вопросы решались и решаются эмпирическим путем. Поэтому социальная практика при существующих способах ее проведения достаточно часто оказывает скорее негативное влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности. Если до практики студенты чувствуют, что готовы иметь дело с «живым», пусть «не всегда адекватным» и «не понимающим» клиентом, на практике студенты производят существенную переоценку ценностей.

Короткие сроки не способствуют погружению студентов в жизнь социального учреждения, установлению контактов с клиентами, мешают ощущению своей ответственности за работу с ними, ведут к отказу от долговременного планирования своей деятельности, в результате чего студент мыслит масштабами одной встречи. Поэтому увеличение продолжительности социальной практики (наряду с постепенным и индивидуальным вхождением в ситуацию социальной помощи, оказанием методической и психологической поддержки со стороны лиц, курирующих практику и др.) рассматривается исследователями как важный фактор реорганизации практики [2]. Вместе с тем исследователи отмечают, и это подтверждается нашими данными, что студенты получают за практику удивительно высокие по сравнению с их общей успеваемостью оценки. Формирование позитивной самооценки студентов должно быть следствием переживания успехов в процессе освоения социальной деятельности, завышение оценок дезориентирует будущих специалистов, нанося вред развитию их профессиональной рефлексии и профессионального самосознания. Низкая степень включенности студентов в процесс профессиональной подготовки формирует механизмы адаптационного сопротивления по отношению к отдельным аспектам этой подготовки: мы видим единство слабой приобщенности к этой деятельности и низкого уровня развития профессионального сознания будущих социальных работников. Целесообразным, на наш взгляд, представляется увеличение сроков практики с соответствующим усложнением ее содержания и учетом индивидуальных особенностей личности студента. Это, несомненно, произойдет в процессе разработки нового поколения Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, который должен будет соответствовать концепции Болонского соглашения. Как известно, в европейских вузах практике студентов отводится большее количество учебного времени.

По мнению руководителей практики, специалистов социальных учреждений, сложность в организации практики заключается в том, что у студентов процесс профессионализации происходит безотносительно к конкретному человеку, даже деятельность, носящая опосредованный характер воздействия на клиента, не вызывает у студентов особого упорства и интереса (в данном случае, это написание аналитических отчетов по проделанной работе, составление баз данных по клиентам). Руководители практики указывают на то, что профессиональное поведение практикантов ориентировано на то, как «надо правильно» вести себя из-за опасности профессионального отвержения. Профессиональные ошибки такими студентами обсуждаются неохотно, и отношение практиканта при обсуждении неправомерных действий будущего специалиста к конкретному человеку характеризуется скрытым сопротивлением. Вследствие этого позиция руководителя практики выражается в нетерпимости к низкому профессионализму студентов-практикантов. Свою основную задачу руководитель видит в том, чтобы оградить людей, клиентов социальных служб, от неквалифицированного специалиста. Он старается держать студентов подальше от реальной работы и занимает время практики написанием бумаг, обработкой текстовых материалов, выполнением несложной «черновой» работы. Это, в свою очередь, разрушает взаимосвязь и взаимодополняемость теоретического и практического обучения, резко снижает профессиональный уровень будущих специалистов по социальной работе. Такая позиция руководителя провоцирует у студентов проявление критичности при оценке деятельности руководителя практики. Так, отрицательным моментом организации практики со стороны принимающей организации 40,9% студентов считают выполнение поручений, не соответствующих целям практики; 29,5% – отсутствие помощи со стороны специалистов; 27,2% опрошенных отмечают недостаточное привлечение студентов к организации мероприятий. Таким образом, остается актуальной проблема координации целей и содержания практики с деятельностью учреждения – базы практики.

Необходимо отметить, что стратегий решения проблем клиента социальной работы очень много. Не случайно социальную работу называют синтезом науки и искусства. Чем больше творчества в работе специалиста, тем больше гарантий обретения им профессионализма. Как невозможно разработать абсолютно все стратегии для каждой проблемы, поскольку их бесчисленное множество, так и невозможно дать матрицу одной стратегии для множества схожих проблем, так и каждый человек уникален и неповторим, как и его ситуация. Даже специалисты, достаточно прочно освоившие базовые умения (не говоря уже о студентах, у которых эти умения, как они сами утверждают, развиты слабо), нередко совершают серьезные ошибки в своей практике.

Студенты указывают на отсутствие в период прохождения практики условий для развития таких профессионально-личностных качеств, как креативность – 53% опрошенных, самокритичность – 27%. 20% респондентов отметили, что не имели возможностей для обсуждения возникающих проблем с руководителем практики от учреждения.

На наш взгляд, такие качества, как креативность и самокритичность, должны закрепляться в ситуациях оказания помощи клиенту, т.е. практикант должен наблюдать за процессом оказания помощи клиенту, осуществляемым руководителем практики, специалистами социального учреждения. Руководитель практики должен предоставлять задания на выработку этих качеств, предупреждая, с какими трудностями можно встретиться, подготовить рекомендации по их устранению. Это требует от специалиста особой напряженности, так как навыки взаимодействия с клиентом намного сложнее (непозволительно действовать шаблонно), чем организаторские или инструментальные. Специалист должен быть компетентен, иметь собственный опыт работы, к тому же требуется большее количество времени. Студенты отмечают, что именно эти качества по итогам практики у них слабо развиты.

Респонденты указывают также на то, что у них возникают сложности при выполнении индивидуальных заданий практики. Причинами называются низкая организация деятельности специалиста, отсутствие постоянного рабочего места студента вследствие избыточной укомплектованности кабинетов. Такой недостаток в организации труда сотрудников социального учреждения существенно сказывается на психологической атмосфере в рабочем кабинете, приводит к частым стрессам, низкой продуктивности труда, не говоря уже о студенте, над которым довлеет проблема адаптационного сопротивления. К сожалению, самой распространенной позицией руководителя производственной практики является позиция покровительства и опеки. Она направлена на сохранность самооценочных представлений студентов о себе. К мелким нарушениям в работе (но иногда крупным и нетерпимым) руководитель относится с пониманием, объясняя допущенные промахи незнанием материала, неопытностью студента. Такой тип поведения руководителя в итоге приводит к снижению профессио-

нальных норм и молчаливому разрешению на допустимость двойной морали, нарушению этических принципов профессии.

Руководитель практики назначается администрацией социального учреждения из числа сотрудников. Кроме своих служебных обязанностей руководитель практики обязан координировать выполнение индивидуальных заданий практики, способствовать проведению исследований студента, осуществлять помощь и поддержку при выполнении отчета по практике, осуществлять контроль и оценку. В этот момент срабатывают механизмы внутриличностных конфликтов, когда начальник требует выполнения всего объема работ, а студенту необходима помощь и поддержка, ведь руководитель практики должен не только контролировать выполнение заданий, обучать навыкам деятельности, но и проводить постоянные беседы с практикантом по поводу возникающих сложностей в работе и т.д. На наш взгляд, фактором, вызывающим трудности в организации практики, наряду с другими является фактор неопределенности ролей. Специалисты зачастую испытывают затруднения в руководстве практикой, возникают сложности в оценке компетенции студента, с трудом приходит осознание того, что студент-практикант – будущий специалист по социальной работе, будущий коллега.

Студенты отмечали, что личностные и профессиональные качества руководителя практики как объекта для подражания – это важный фактор, определяющий, с их точки зрения, успех практики. Составляя характеристику руководителя практики, который мог бы эффективно готовить студентов к профессиональной деятельности, старшекурсники, прежде всего, отмечают, что это должен быть выдержанный человек, обладающий самоконтролем, который «одинаково относится к студентам, считает их своими коллегами», т.е. не создает психологического барьера между собой и студентами, тактичен; такой руководитель доверяет, но требует; профессионально компетентен, общителен, оптимистичен. Таким образом, существует ряд проблем совершенствования социальной практики студентов, которые негативно влияют на профессиональную мотивацию студентов, следовательно, на профессиональное самоопределение будущих специалистов по социальной работе. Основная проблема, по нашему мнению, это отсутствие целенаправленной подготовки специалистов к приему практикантов, выработки у них установки на взаимное сотрудничество.

Руководитель практики вследствие отсутствия знаний и навыков организации данной деятельности не достаточно четко выполняет свои обязанности. Роль руководителя практики, его права и обязанности определены не четко, он и двусмысленны, что сказывается на взаимоотношениях с практикантами и, в конечном счете, на эффективности профессиональной подготовки в целом. Поэтому считаем актуальным формирование института супервизорства в системе социальной защиты населения, существующего уже много лет за рубежом. В рамках данного института органично решались бы проблемы профессионализации как настоящих, так и будущих специалистов социальной работы.

Концепция личности исходит из того, что человек в своей жизнедеятельности оказывается включенным в процесс постоянного и неуклонного восхождения ко все новым высотам познания. Это существенно меняет само понимание профессиональной подготовки лишь как определенного, ограниченного во времени этапа становления личности. Такой подход коренным образом меняет и понимание сущности педагогического процесса, его целей, содержания, методов и форм. Главное состоит в том, что познавательная деятельность в вузе опирается на собственную активность личности в приобретении и обогащении профессиональных знаний, умений и навыков, развитии творческих способностей, нравственных качеств, личностной культуры. Профессиональная подготовка в вузе направлена на овладение будущим специалистом профессионализма в широком смысле, т.е. на присвоение им не только профессионально необходимых знаний, умений и навыков, но и на становление и развитие профессионально значимых личностных качеств. Таким образом, важной составляющей данного процесса является формирование личности будущего специалиста.

Литература

1. Вострикова Т.П. Коммуникативная компетентность социального педагога: показатели и технология диагностики // Социальный педагог: проблемы подготовки и профессионального становления / Под ред. М.Н.Акимовой. – Самара, 2001. – С. 67.
2. Золотарева Т.Ф. Практика в системе подготовки специалистов социальной работы в вузе. – М., 2004. – С.31.
3. Мартынова А.А. Социально-педагогические условия формирования моделей профессионального развития специалистов в области социального управления на этапе вузовской подготовки. – М., 2002. – С.13.
4. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. – М., 2004. – С.43-44.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ

Ю.Л. Верхова

В статье представлен инновационный подход к реализации контекстного обучения с использованием специальной литературы в различных способах синтеза учебной информации. Автор предполагает, что контекстное обучение способствует формированию профессиональной и личностной направленности студентов. Цель исследования – изучение влияния курса контекстного обучения на профессиональную и личностную направленность студентов. В статье представлены полученные эффекты курса контекстного обучения.

В заключении приводятся некоторые выводы о полученных практических результатах исследования. Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования для совершенствования учебной деятельности студентов и системы подготовки в высшей школе.

THE MAKING FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE CONTEXT LEARNING

Yu.L. Verkhova

In this article it is said about innovation project of context learning with use of special literature in various ways of synthesis of educational information. The author supposes that the context learning promotes to development of professional and personal orientation. The purpose of research is investigation of the affection of the course of context learning for the formation of professional and personal orientation of students. The obtained effect of the course of context learning is introduced in the article.

In conclusion the author is discusses several implications for practice emerged from the finding of study. The practical significance is that the results of research will be used for improvement of educational activities and training work in higher school.

Сегодня перед вузами стоит задача подготовки специалистов, не только владеющих узкопрофессиональными знаниями и умениями, но и способных строить профессиональную деятельность в форме продуктивного сотрудничества с другими людьми. В связи с этим в настоящее время происходит пересмотр содержания и технологии образования в высшей технической школе (А.Г. Асмолов, И.Б. Котова, Е.В. Бондаревская, А.В. Непомнящий, Е.Н. Шиянов и др.) В ряде научных работ (И.В. Андреева, Н.Г. Багдасарьян, В.И. Иванова, И.В. Ивлева, А.Д. Карнышев, Т.Ф. Ковалевич, Н.В. Кудрявая, Т.В. Наумова, Т.В. Шубницына и др.) утверждается, что в существующем виде учебные курсы по дисциплинам «Психология и педагогика», «Инженерная психология» для студентов технических специальностей вуза не являются профессионально направленными, слишком теоретизированны, не учитывают возрастные, личностные и профессиональные потребности студентов, не эффективны в новых социально-экономических условиях. Остается актуальной проблема формирования личностной и профессиональной направленности студента.

Решение проблемы развития личности специалиста осуществляется, на наш взгляд, в теории и технологиях контекстного обучения, разрабатываемых под руководством А.А. Вербицкого (Вербицкий А.А., 1987; 1991; 1999; 2003; Вербицкий А.А., Сахарова Н.А., 1995; Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А., 1997; Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д., 2003 и др.).

Согласно А.А. Вербицкому, контекстное обучение – это такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. При этом под предметным контекстом понимается профессиональный контекст учебной деятельности (новые знания даются в контексте будущей или настоящей профессиональной деятельности), под социальным контекстом понимается моделирование в учебном процессе социальных профессиональных отношений специалиста [2, с.44].

Личностный контекст можно рассматривать в плане личностного роста как наиболее общего и основного мотивирующего фактора человеческой деятельности. Личностный рост понятие весьма широкое и охватывает все многообразие жизни человека, это такое изменение и развитие личности, которое приводит к формированию различных психических новообразований, включающих продуктивную трансформацию системы внутреннего мира, к овладению способностями саморегуляции и к повышению творческого потенциала субъекта и реализации последнего.