

Т.В. ЖАБАКОВА

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Монография

Челябинск, 2017

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Т.В. ЖАБАКОВА

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

Монография

Челябинск, 2017

УДК 378
ББК 74.480
Ж 12

Жабакова, Т.В. Педагогическое сопровождение самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки [Текст]: монография / Т.В. Жабакова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 303 с.

ISBN 978-5-906908-42-1

Монография посвящена проблеме педагогического сопровождения личности студентов: определены теоретические и методологические основания проблемы, представлена концептуальная модель и педагогические условия ее реализации в системе двухуровневой профессиональной подготовки. Настоящая монография имеет значение для дальнейшего изучения методико-технологических основ педагогического сопровождения самореализации личности.

Монография предназначена для магистрантов, аспирантов преподавателей вузов и ссузов.

Рецензенты:

Тюмасева З.И., д-р пед. н., профессор
Попова А.Ф., д-р пед. н., профессор

ISBN 978-5-906908-42-1

© Жабакова Т.В., 2017
© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	10
1.1. Социально-исторические предпосылки самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки	10
1.2. Теоретико-педагогические аспекты самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки	35
1.3. Педагогическое сопровождение самореализации личности студентов в системе профессиональной подготовки	49
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	68
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	69
2.1. Методологический регулятив проблемы педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки	69
2.2. Педагогические закономерности сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки	107
2.3. Педагогические принципы сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки	126
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	161

ГЛАВА 3. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	164
3.1. Компонентный состав концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов вузов в системе двухуровневой профессиональной подготовки	164
3.2. Организационно-процессуальные условия реализации концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов	197
3.3. Содержательно-целевые условия самореализации личности студентов в контексте двухуровневой системы профессиональной подготовки	217
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3	235
ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	237
4.1. Понятие «педагогическая технология» в теории и практике обучения	237
4.2. Технология педагогического сопровождения самореализации личности бакалавра	248
4.3. Педагогическая технология сопровождения самореализации личности магистра	265
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4	279
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	280
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	284

ВВЕДЕНИЕ

Изменения социально-экономических ориентиров развития общества предъявляют высокие требования к самостоятельности, креативности, инициативности и предприимчивости человека во всех сферах жизни. Поэтому современная ситуация на рынке труда требует превращения высшей школы из «института передачи и копирования знаний» в самоорганизующуюся педагогическую систему, нацеленную на развитие способности личности к самореализации в профессиональной деятельности.

Социальная значимость проблемы самореализации личности отражена в нормативных документах. Стратегическая цель государственной политики в области образования отражена в следующей нормативно-правовой базе: Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановлении Правительства России от 21 мая 2013 г. № 426 «О Федеральной целевой программе «Исследование и разработка приоритетных направлений развития научно-технического комплекса России на 2014–2020 годы».

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года говорится о высоком значении образования как важнейшего фактора формирования нового качества образования. Основная цель образования – разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализация личности; формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и

профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда.

В статье 42 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) указывается на необходимость психолого-педагогического сопровождения реализации основных общеобразовательных программ. В качестве одной из задач Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы является обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации молодежи, развитию потенциала молодежи. Поэтому основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Таким образом, на социально-педагогическом уровне актуальность проблемы определяется противоречием между потребностью современного общества в профессионалах, способных активно реализовать себя в профессиональной деятельности, и недостаточным уровнем готовности студентов педагогического вуза к самореализации в профессиональной деятельности. Фокус педагогической действительности сместился в сторону сущностного понимания личности выпускника: признания его активности, творческих способностей, инициативности, коммуникабельности, свободы выбора, уникальности и готовности к самоизменению с учетом необ-

ходимости быстрого реагирования на изменения внешней среды жизнедеятельности.

Научная актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых раскрывается содержание и психологические особенности самореализации личности, и недостаточной разработанностью теории и практики самореализации специалиста в пространстве педагогической деятельности.

Теоретический анализ исследования самореализации личности студентов позволяет отметить значимость заявленной проблемы в системе научного знания. Характер изучаемой проблемы обуславливает использование в исследовании научных положений гуманистической и глубинной психологии, представленных в работах А. Адлера, Л. Дж. Бугентала, Ш. Болеро, Мак-Дугала, А. Маслоу, Р. Мэя, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, К. Юнга и др.

Вопросы самореализации личности рассматриваются в работах таких отечественных ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Э.Б. Галажинский, И.Ф. Исаев, Н.И. Исаева, В.Е. Клочко, И.М. Коган, Л.А. Коростылева, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др. Таким образом, на **научно-теоретическом уровне** актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых самореализация раскрывается в основных положениях теорий акмеологии и социального взаимодействия, наличием современных концептуальных подходов к сущностному пониманию самореализации личности, потенциала личности студентов и недостаточной разработанностью теории и практики формирования самореализации личности студентов и, соответственно, нереализованном потенциале вузов в подготовке студентов, обладающих высоким уровнем самореализации личности.

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает:

- недостаточное внимание к проблеме самореализации личности в условиях двухуровневой профессиональной подготовки;
- преобладание формального подхода к формированию у студентов педагогического вуза потребности в самореализации в профессиональной деятельности;
- отсутствие эмпирических исследований реального состояния проблемы самореализации личности студентов в условиях двухуровневой профессиональной подготовки.

Как правило, самореализация личности студентов в процессе обучения осуществляется стихийно, самопроизвольно, как сопутствующая, второстепенная составляющая профессиональной деятельности; не определены ее структурные компоненты, не созданы технологии и не выявлены условия формирования, что негативно влияет не только на уровень профессиональной компетентности, но и снижает уровень удовлетворенности личности в профессии. Следовательно, актуальность исследования на научно-методическом уровне определяется противоречием между реальной практикой подготовки студентов вузов к самореализации в условиях двухуровневой профессиональной подготовки и степенью ее научно-теоретического обоснования, не позволяющего вывести ее на технологический уровень.

Таким образом, глубокие изменения в социально-экономической, политической и культурно-образовательной сферах в начале XXI столетия отразились на морали, сознании, ценностной ориентации, поведении, осложнили процесс самореализации личности в профессиональной педагогической деятельности. В то же время современная социальная действительность все более настойчиво требует воспитания и развития у молодежи качеств инициативного и самостоятельного субъекта,

способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах жизни. Утверждаются новые ценности: саморазвитие, самообразование, самореализация, которые становятся основой для оформления парадигмы личностно-ориентированного образования. Естественное стремление современных студентов к ситуации успеха в учении, к достойной самореализации в соответствии со своими индивидуальными возможностями, интересами, устремлениями сковывается неэффективными технологиями обучения. Коррекция личной деструктивности, отчуждения обучаемых от образовательного процесса требуют внедрения в процесс обучения инновационных технологий, направленных на развитие ориентиров профессионального и жизненного самоопределения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

1.1. Социально-исторические предпосылки самореализации личности студентов в системе двухурвневой профессиональной подготовки

За последние годы в системе отечественного высшего профессионального образования имели место существенные изменения: введена многоуровневая подготовка специалистов, произошла переориентация на гуманизацию образования, обращение к личности студента. Однако успешность реализации предлагаемых нововведений в значительной степени зависит от способности и готовности участия в этом процессе вузовских педагогических кадров. По мнению ряда ученых (Р.Д. Ворович [49], Б.С. Гершунский [54], О.И. Логашенко, Е.С. Мичурина, М.А. Морозова [161], О.Н. Пушкина и др.), традиционная предметно-центрическая направленность профессиональной подготовки студентов во многом сдерживает процесс становления высокопрофессиональной личности, а ее содержание не обеспечивает формирование целостного системного видения педагогической деятельности в вузе.

В совокупности современных проблем образования роль педагога высшей профессиональной школы значительно повышается, в связи с поиском путей выхода из сложившегося образовательного кризиса. Появляется обоснованная необходимость подготовки преподавателя вуза, способного выбирать наилучшие методы и способы организации педагогического процесса, создавать собственную концепцию обучения, просчитывать

результаты, с учетом меняющихся социально-экономических условий, общей ситуации в системе образования, конъюнктуры рынка труда.

Представляет интерес мнение самих студентов (потребителей образовательных услуг) о состоянии вузовской подготовки. За последние десять лет оно значительно изменилось в худшую сторону. Особую неудовлетворенность вызывает у студентов педагогический и научный потенциал вузов, а также слабое соответствие процесса обучения запросам реального производства.

Для решения проблем подготовки конкурентоспособных профессионалов в различных областях экономики значительные изменения внесены в государственную политику в области высшего образования. Определен принципиально новый подход к подготовке студентов на основе сохранения фундаментальности образования и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Данный подход согласуется с принятием ряда нормативно-правовых документов, направленных на модернизацию системы высшего образования в стране (Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Федеральный закон 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства России от 21 мая 2013 г. № 426 «О Федеральной целевой программе «Исследование и разработка приоритетных направлений развития научно-технического комплекса России на 2014–2020 годы»).

Таким образом, социальная значимость проблемы педагогического сопровождения самореализации личности отражена в нормативных документах.

Решая задачу о социально-исторических предпосылках исследуемой проблемы, мы рассматривали социально-историческую онтологию как совокупность взаимосвязанных объектов, лежащих в основе

значимых явлений и изменений в процессе педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Поиск решений состоял из последовательности ключевых процедур: реконструкции онтологических предпосылок проблемы; сопоставления их с известными или видимыми альтернативными решениями; принятия решения и встраивание его в имеющиеся познавательные конструкции.

Системно-историографический анализ проблемы исследования позволил установить хронологические рамки развития системы двухуровневой профессиональной подготовки, определить перспективы исследуемой проблемы, что послужило основанием для доказательства необходимости построения концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки. Опираясь на традиции рационального теоретического познания и эмпирического анализа причинных связей, гипотетико-дедуктивного метода, логического позитивизма и методологии научных исследовательских программ, мы определили следующие группы социально-исторических предпосылок: 1) социально-организационные (совокупность факторов, определяющих социальный заказ на внедрение системы двухуровневой профессиональной подготовки); 2) культурно-исторические (исходные мировоззренческие ориентиры и определяющие ценности культурно-исторического этапа развития общества); 3) социально-педагогические (объективные обстоятельства функционирования и развития образовательной системы, которые обуславливают необходимость внедрения системы педагогического сопровождения самореализации личности); 4) социально-психологические (психологические особенности личности современных студентов, обуславливающие необходимость педагогического сопровождения самореализации личности).

Рассмотрим развитие системы двухуровневой профессиональной подготовки (табл. 1).

Таблица 1

Развитие системы двухуровневой профессиональной подготовки

Этап	Хронологические рамки	Характеристика	Нормативные документы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Пропедевтический	Конец XX века	Введение магистерской подготовки с целью реализации профессиональных образовательных программ, ориентированных исключительно на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность	Постановление Министерства науки, высшей школы и технической политики «О введении многоуровневой структуры высшего образования Российской Федерации»; «Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации»
Мотивационный	Начало XXI века	Сформулированы основные принципы присоединения к Болонской декларации; выявлена необходимость повышения конкурентоспособности системы высшего образования России в мире	Документы Болонского процесса

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
<p>Экспериментальный</p>	<p>2002–2005 гг.</p>	<p>Введение эксперимента по введению зачетных единиц в вузах</p>	<p>Приказ Министерства образования РФ № 2847 «О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в вузе»; Письмо Министерства образования № 14-52-988-ин/13 «Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ»</p>
	<p>2003–2005 гг.</p>	<p>Проведение эксперимента по применению зачетных единиц в рамках отдельных специальностей</p>	
<p>Интеграционный</p>	<p>2003–2010 гг.</p>	<p>Присоединение России к Болонскому процессу</p>	<p>Дополнения к закону РФ «Об образовании» 1992 года; Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 февраля 2005 года «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования»</p>
		<p>Разработка приоритетных направлений развития системы высшего образования</p>	<p>Федеральная целевая программа «Развитие образования на 2006–2010 годы»</p>

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Интеграционный (продолжение)		Обеспечение условий для перехода высшего профессионального образования на два уровня профессиональной подготовки	Приказ Министерства образования №109 от 10 февраля 2010 года «О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего образования»
Стратификационный	2011 г.	Введение бакалавриата и магистратуры в систему высшего профессионального образования	Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025, Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы»

В современной России магистерская подготовка, как и бакалавриат, была введена в 1992 году параллельно с подготовкой дипломированных специалистов в соответствии с Постановлением Министерства науки, высшей школы и технической политики «О введении многоуровневой структуры высшего образования Российской Федерации». Основным документом, регла-

ментировавшим в то время деятельность вузов по развитию магистратуры, являлось «Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации», утвержденное Постановлением Государственного комитета РФ по высшему образованию от 10 сентября 1993 г. № 42. Данным положением магистерская подготовка определялась как реализация профессиональных образовательных программ, ориентированных исключительно на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность. Поэтому содержание данных программ связывалось в основном с фундаментальной подготовкой в определенной сфере научного знания [192].

Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ была зафиксирована трехступенчатая система высшего образования, где основными ступенями определялись высшее профессиональное образование с присвоением квалификации (степени) «бакалавр» со сроком обучения не менее четырех лет, высшее профессиональное образование с присвоением квалификации (степени) «квалифицированный специалист» со сроком обучения не менее пяти лет и высшее профессиональное образование с присвоением квалификации (степени) «магистр» со сроком обучения не менее шести лет. Этим же законом было установлено, что квалификация «бакалавр» при поступлении на работу дает гражданину право на занятие должности, для которой квалификационными требованиями предусмотрено высшее профессиональное образование. Однако лишь небольшое количество вузов, ориентированных уже в то время на интеграцию в мировое образовательное пространство, вводили у себя трехступенчатую систему высшего образования и реализовывали магистерские программы. Со стороны отечественного рынка труда запрос на подобного рода ступенчатую форму сформирован не был.

С 2009 года в России официально действует двухуровневая система высшего образования **«бакалавриат (4 года) – магистратура (2 года)»**, что соответствует принципам Болонской системы, распространенной в Европе и Северной Америке. Однако еще недавно высшее образование в России (и Советском Союзе) было построено по совсем иной системе: все вузы готовили студентов по программам специалитета в течение 5–6 лет, после чего студенты могли обучаться в магистратуре или аспирантуре [13].

Изначально планировалось, что специалитет со временем уступит место двухуровневой системе, однако уже после введения принципов Болонской системы выяснилось, что по ряду специальностей (прежде всего, сюда относятся технические и медицинские специальности) подготовить полноценного выпускника за 4 года невозможно. Поэтому на многих технических специальностях до сих пор учатся по программе специалитета, в то время как большинство гуманитарных и естественно-научных специальностей перешли на «бакалавриат – магистратуру».

Такое положение вещей создает конфликтную ситуацию. Бакалавриат был призван полностью заменить специалитет, но сегодня получается, что они существуют параллельно, создавая неразбериху на образовательном рынке и рынке труда. Более того, бакалавриат в большинстве вузов так и не стал новой, более современной формой обучения (например, мало где введена 100-балльная система оценки успеваемости; за исключением нескольких ведущих вузов, на бакалавриате учатся по старинке – получая от 2 до 5 баллов).

Двухуровневая система «бакалавриат – магистратура» имеет ряд преимуществ. Главное – это возможность после 4 лет обучения в бакалавриате более четко очертить свои интересы и потребности и исходя из этого выбрать более узкую специальность магистратуры, а в некоторых случаях даже получить две разные специальности, что является важным преимуществом на

рынке труда. Кроме того, учиться в магистратуру можно пойти в другой вуз – условия приема для всех одинаковы. Еще одно преимущество состоит в упрощении признания дипломов бакалавра и магистратуры за рубежом.

Таким образом, бакалавриат – это возможность получения качественного профессионального образования в более сжатые сроки. Закончив бакалавриат, выпускник получает общую фундаментальную и профильную практическую подготовку, достаточную для выполнения профессиональных задач и возможности достойно устроиться на работу [120].

Большим достоинством на данной ступени обучения является то, что бакалавриат дает широкие возможности при трудоустройстве. В программе бакалавриата отсутствует узкая специализация, и ориентация идет в основном на профессиональную подготовку выпускников, приближенную к реальным условиям работы.

Кроме того, диплом бакалавра предоставляет больше возможностей и при трудоустройстве за рубежом, ведь в отличие от «дипломированного специалиста» степень бакалавра принята по международной классификации и понятна работодателям во всем мире.

Магистратура – это второй уровень двухуровневой системы высшего образования, которая выпускает профессионалов с более углубленной специализацией, способных на решение сложных задач [120].

Степень магистра наук в России получали еще и до 1993 г. Впервые в России ученая степень магистра была введена императорским указом в 1803 году. Лица, получившие эту степень, имели право заведовать кафедрой. Но в 1917 году Декретом Совнаркома РСФСР ученые степени (магистр, доктор наук) были ликвидированы, и только в 1934 году такие ученые степени, как кандидат и доктор наук восстановили. В современной России магистерская подготовка, как и бакалавриат, была введена

в 1992 году параллельно с подготовкой дипломированных специалистов в соответствии с Постановлением Министерства науки, высшей школы и технической политики «О введении многоуровневой структуры высшего образования Российской Федерации». Основным документом, регламентировавшим в то время деятельность вузов по развитию магистратуры, являлось «Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации», утвержденное Постановлением Государственного комитета РФ по высшему образованию от 10 сентября 1993 г. № 42. Данным положением магистерская подготовка определялась как реализация профессиональных образовательных программ, ориентированных исключительно на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность. Поэтому содержание данных программ связывалось в основном с фундаментальной подготовкой в определенной сфере научного знания [220].

Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ была зафиксирована трехступенчатая система высшего образования, где основными ступенями определялись высшее профессиональное образование с присвоением квалификации (степени) «бакалавр» со сроком обучения не менее четырех лет, высшее профессиональное образование с присвоением квалификации (степени) «квалифицированный специалист» со сроком обучения не менее пяти лет и высшее профессиональное образование с присвоением квалификации (степени) «магистр» со сроком обучения не менее шести лет. Этим же законом было установлено, что квалификация «бакалавр» при поступлении на работу дает гражданину право на занятие должности, для которой квалификационными требованиями предусмотрено высшее профессиональное образование. Однако лишь небольшое количество вузов, ориентированных уже в то время на интеграцию в мировое образовательное пространство, вводили у себя трех-

ступенчатую систему высшего образования и реализовывали магистерские программы. Со стороны отечественного рынка труда запрос на подобного рода ступенчатую форму сформирован не был.

Активизация процессов развития магистратуры в России началась в конце 1990-х годов в связи с Болонской инициативой. С целью совершенствования структуры и содержания образования студентов-магистрантов приказом Министерства образования Российской Федерации «О состоянии и перспективах развития магистратуры в России» от 22 февраля 2000 г. № 532 устанавливалось подготовить к утверждению обновленные государственные стандарты, предусматривающие присуждение степени «магистр» по направлениям высшего профессионального образования. Данная работа завершилась утверждением и вступлением в силу государственных образовательных стандартов второго поколения.

В 2006 году вышел приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров» (от 22 марта 2006 г. № 62). Данным приказом вводилось новое понятие – «специализированная подготовка магистра» – и устанавливалось, что специализированные программы подготовки магистров могут предусматривать подготовку по широкому спектру видов деятельности: научно-исследовательской и педагогической, проектной, опытно-конструкторской, технологической, исполнительской, творческой и организаторской деятельности.

В 2011 году в России состоялся переход на ФГОС и двухуровневую систему высшего профессионального образования. При этом разработчики стандартов, представляющие вузовскую общественность, «отвоевали» профили (специализации) в рамках бакалавриата, что внесло определенную путаницу в основную идею двухуровневой системы высшего образования. Одна-

ко магистерская подготовка стала приобретать статус не только второго уровня высшего профессионального образования, но и по широкому спектру направлений подготовки – второго высшего образования.

Разработка новых образовательных программ магистратуры в этот период поставила перед вузами сложную задачу определения специфики данных программ сравнительно с программами бакалавриата [226]. Работодатели еще не могли предъявить дифференцированные требования к специалистам, имеющим разный уровень высшего образования; профессиональные стандарты и четкие квалификационные требования к должностям (какие должности могут занимать бакалавры, а какие магистры) отсутствовали. Поэтому необходимо заложить образ будущей системы распределения профессиональной квалификации высшего образования по уровням. Данная задача начала реализовываться в процессе разработки вузами основных образовательных программ подготовки магистров с учетом подходов, заложенных при переходе на двухуровневую систему высшего образования.

В.И. Блинов, Б.А. Сазонов, А.Н. Лейбович детально описывают отличия квалификационных требований к бакалаврам и магистрам [255].

Широта полномочий бакалавров ограничивается самостоятельной профессиональной деятельностью, предполагающей постановку целей собственной работы, а ответственность ограничена результатом выполнения работ на уровне подразделения или организации. Уровень сложности деятельности бакалавров связан с деятельностью, направленной на решение задач технологического или методического характера, предполагающая выбор и многообразие способов решения, а также разработку, внедрение, контроль и коррекцию компонентов профессиональной деятельности. Научоемкость деятельности бакалавров характеризуется синтезом профессиональных знаний и опыта, са-

мостоятельным поиском, анализом и оценкой профессиональной информации.

К полномочиям магистров В.И. Блинов, Б.А. Сазонов, А.Н. Лейбович [255] относят определение стратегии, управление процессами и деятельностью с принятием решения на уровне крупных институциональных структур. Сложность деятельности магистров определяется решением задач развития, разработкой новых подходов, использование разнообразных методов. Синтез профессиональных знаний и опыта, создание новых знаний прикладного характера на стыке областей, определение источников и поиск информации, необходимой для развития, создают наукоемкость деятельности магистра.

Следовательно, в отличие от исполнительских компетенций бакалавра, степень магистра предполагает наличие у ее обладателя компетенций организационно-управленческого характера, стратегического мышления, способностей к инновационной деятельности, воспроизводству нового опыта и знаний. Образовательные стандарты подготовки бакалавров не предусматривают формирование компетенций, необходимых для педагогической деятельности в вузе, поэтому с уровня бакалавриата оказывается затруднительным начать преподавательскую карьеру в вузе. На должности преподавателя или ассистента могут претендовать выпускники, имеющие квалификацию не ниже специалиста или магистра [120]. Именно поэтому во многие стандарты магистратуры закладывается в качестве одного из основных видов деятельности, к которым готовится выпускник, педагогическая деятельность в вузе.

В интерпретации Л.В. Константиновой [120], магистерская подготовка приобретает множественный целевой характер: во-первых, углубление и специализация профессиональных компетенций базового уровня, сформированных в бакалавриате; во-вторых, приобретение компетенций в сфере научно-исследовательской, аналитической, инновационной деятельности;

в-третьих, формирование компетенций в сфере педагогической деятельности; в-четвертых, формирование организационно-управленческих компетенций. Таким образом, результатом подготовки магистра является получение определенной профессиональной квалификации, определенной ученой степени, возможность занимать преподавательские должности в высшей школе. В.С. Сенашенко [213] обращает внимание на потребности рынка труда в процессе подготовки бакалавров и магистров. Так, если бакалавриат дает широкую подготовку по направлению и не предполагает непосредственной профессионализации, то программы магистерской подготовки в этих условиях в обязательном порядке должны соответствовать конкретному заказу сегментов рынка труда, то есть должны иметь профессиональную направленность.

Обучение в магистратуре позволяет овладеть основательной научной базой и методологией научного труда и быть в курсе современных информационных технологий и методов получения и обработки научной информации. Основная задача магистратуры – подготовить профессионалов для успешной карьеры в международных и российских компаниях, а также аналитической, консультационной и научно-исследовательской деятельности.

При обучении в магистратуре студент приобретает ряд преимуществ:

- получение углубленных знаний в интересующей его научной сфере;
- возможность заниматься научно-исследовательской работой в течение трех семестров;
- обучающиеся в магистратуре могут сдать кандидатские минимумы по иностранному языку и философии (их результаты могут быть засчитаны при поступлении в аспирантуру);
- опыт написания магистерской диссертации (дипломного проекта) помогает в дальнейшем при обучении в аспирантуре и докторантуре;

- студенты приобретают опыт преподавательской деятельности;
- получение степени магистра наук открывает более широкие возможности для трудоустройства и повышения уровня заработной платы.

И.П. Марченко [151] отмечает, что знания, полученные в результате обучения на первом уровне высшего профессионального образования (бакалавриат или специалитет), как будто уравнивают стартовые условия магистрантов. Однако образовательный потенциал задает не унификацию квалификации, а алгоритм индивидуальной профессиональной компетентности. Реализация задачи перманентного наращивания образовательного потенциала, профессиональной компетентности у разных людей различна, но в целом для основной массы проходящих через двухуровневую систему высшего образования характер графика функции получения знаний, умений и навыков можно представить как линию с определенными «пиками», «провалами», «кривизной». Первый пик (максимум знаний первого порядка) соответствует получению базовых знаний в бакалавриате, количество и различное проявление пиков в последующей учебе (максимум знаний второго порядка) являются следствием магистерской подготовки. В этой связи важным условием реализации концепции непрерывного формирования профессиональной компетентности стало создание эффективно действующей подсистемы дополнительного профессионального образования в форме магистратуры.

Поэтому первой задачей совершенствования образовательного процесса в магистратуре является индивидуализация профессионального образования второго уровня. Магистратура – это самостоятельный, второй уровень двухуровневой профессиональной системы высшего образования, являющийся связующим звеном между вузовским образованием и подготовкой научных кадров.

И.П. Марченко [151] предлагает 3 направления эффективной реализации двухуровневой системы высшего образования:

1. Переориентация с количественных показателей на качественные.

2. Расширение самостоятельности образовательных учреждений в решении вопросов функционирования бакалавриата и магистратуры в сочетании с централизованным контролем.

3. Улучшение координации управленческих действий с целью интеграции деятельности всех субъектов образовательного процесса.

Однако отечественный рынок труда остается неподготовленным к функционированию в условиях массового производства магистров и бакалавров. Это выражается в непонимании большей частью работодателей специфики уровневой системы высшего образования в целом и магистерской в частности, в их неспособности сформулировать дифференцированные требования к работникам относительно уровней высшего образования, то есть различные требования к компетенциям магистров и бакалавров. Работодатели в большинстве случаев не рассматривают магистерскую подготовку как существенный элемент системы непрерывного образования, профессионального развития, повышения квалификации персонала. Квалификация (степень) магистра не определяется работодателями в качестве фактора профессионального продвижения работников. Отсутствует нормативное оформление статуса бакалавра и магистра на рынке квалификаций и в системе должностей и видов деятельности, в том числе дифференциация квалификационных требований к должностям работников относительно уровней высшего образования. То есть в целом у работодателей отсутствует спрос на выпускников вузов в уровневом разрезе.

Развитие образования в современных условиях основывается на представлении о нем в первую очередь как об основном средстве наращивания качества подготовки, повышения конку-

рентоспособности личности. Поэтому переход к двухуровневой системе высшего образования является перспективным направлением модернизации. Тенденции вхождения России в мировое образовательное пространство, принятие Болонской конвенции [16] существенно меняют требования к основному гаранту повышения качества образования – педагогу. Возрастание его ответственности за эффективность обучения влечет за собой увеличение стрессовых ситуаций и обуславливает необходимость управления педагогом своим психическим и физическим состоянием. Вариативность программ и педагогических технологий, развитие информационной среды, потребность в гуманизации образования существенно меняют профессиональную роль учителя: в настоящее время важнейшей его функцией становится не передача готовых знаний, а управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся, создание условий для самореализации школьников, организация мотивирующей творческой деятельности.

Подготовка интеллигента-профессионала, независимо от его специальности, будущей социальной роли и сферы деятельности, является основной задачей высшей школы и особенно педагогического университета. Педагогический университет – это не просто образовательное учреждение, а центр и субъект культуры регионального и общегосударственного масштаба. Именно поэтому основным началом образовательной деятельности университета являются процессы гуманизации и гуманитаризации профессиональной подготовки [179]. В широком смысле слова гуманизация есть обращенность к человеку, воспитание в нем собственно человеческих качеств.

В современных педагогических университетах гуманизация означает единство воспитания, образования и обучения на основе отношения к студенту как к самостоятельному субъекту образовательного процесса, а не как к его пассивному объекту. Целью (и особенностью) университетского образования являет-

ся не только передача студенту специальных знаний и навыков, но и раскрытие всех его способностей, развитие его личностных начал. Поэтому гуманизация – задача всего университетского коллектива, обязанность преподавателей всех дисциплин и специальностей [191].

Культивирование идей гуманистической педагогики составляет новое качество образовательного процесса в отечественном и зарубежном педагогическом пространстве.

В педагогическом познании в большой степени представлены идеи о педагогических условиях обеспечения гуманистического характера образования, который очень непросто обеспечить в масштабе всего отечественного образования. Закон «Об Образовании в Российской Федерации» называет гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования.

Гуманистический характер современного образовательного процесса обеспечивается в разнообразных педагогических условиях, эффективность которых исследована учеными: формирование гуманистических ценностей (В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), организация педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, И.Ю. Шустова, С.М. Юсфин, И.С. Якиманская и др.), реализация идей, подходов гуманно-личностной педагогики в образовательной системе (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, М.П. Щетинин и др.).

Гуманизация как производное от понятия «гуманизм» выступает социально-ценностной и нравственно-психологической основой общественной жизни, отношений между людьми. В этой связи она характеризует и ценностные параметры образования как общественного явления. Гуманизация образования соответственно может быть рассмотрена, с одной стороны, как важнейший социально-педагогический принцип, а, с другой –

как процесс, отражающий гуманистические общественные тенденции в построении и функционировании систем образования [253].

Изменение контекста педагогического взаимодействия, гуманизация системы высшего профессионального образования обуславливают внедрение идей педагогического сопровождения в систему высшего профессионального образования. Педагогическое сопровождение самореализации личности, в таком контексте, направлено не создание поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, освоение технологий самореализации личности.

Педагогическое сопровождение самореализации личности студентов, во-первых, связано с реализацией творческого потенциала, во-вторых, носит субъект-субъектный характер, в-третьих, не является директивным. Следовательно, основная идея педагогического сопровождения самореализации личности студентов – научить реализовывать себя на разных уровнях профессиональной подготовки [246].

Полноценной самореализации личности студента органично отвечает такой образовательный процесс, который направлен на расширение его возможностей компетентного выбора жизненного пути и саморазвития. Сегодня в обществе все настойчивее осознается необходимость построение такой образовательной среды, которая определяет направления саморазвития. В этой связи становится очевидным, что главные усилия общества должны быть посвящены рискованному делу построения на «территории» высшего образования новой социальной организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти самого себя.

Опираясь на опыт истории и практики вузовского образования, мы полагаем, что самореализация личности студентов в процессе вузовского обучения обеспечивается в том случае,

если в его основе заложены личностные координаты подготовки. Данные координаты, в отличие от других доминант вузовского строительства (идеологических, сциентистских, экономических, профессиональных и пр.), выстраиваются на основе ценностей и приоритетов личностного развития студентов, они нацеливают вузовский процесс на обеспечение полноценного самоопределения и самосознания студентов, на расширение сферы их компетентностей и способностей, на развитие их внутренней ответственности и субъектной позиции в ходе вузовской подготовки [242]. Поэтому в процессе педагогического сопровождения должны отслеживаться механизмы самодвижения личности в образовательных системах, отражаться существенные аспекты жизнедеятельности обучаемого как субъекта образовательного процесса.

Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский [17] методологической предпосылкой формирования теоретических основ сопровождения развития личности в образовании считают концепцию свободного выбора как условия развития. Педагогический смысл сопровождения, по их мнению, состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития.

Таким образом, внедрение идей педагогического сопровождения в систему высшего профессионального образования соответствует прогрессивным гуманистическим тенденциям развития общества.

Однако успешность реализации предлагаемых нововведений в значительной степени зависит от способности и готовности участия в этом процессе вузовских педагогических кадров.

В совокупности современных проблем образования роль педагога высшей профессиональной школы значительно повышается, в связи с поиском путей выхода из сложившегося обра-

зовательного кризиса. Появляется обоснованная необходимость подготовки преподавателя вуза, способного выбирать наилучшие методы и способы организации педагогического процесса, создавать собственную концепцию обучения, просчитывать результаты с учетом меняющихся социально-экономических условий, общей ситуации в системе образования, конъюнктуры рынка труда [12]. Так, трендом современной образовательной системы становится тьюторство.

Заказ на тьюторское сопровождение со стороны государства сформулирован в нормативно-правовых документах: Государственные образовательные стандарты общего образования – ГОС (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования), Федеральные государственные образовательные стандарты начального, среднего и высшего профессионального образования, Приказы Минздравсоцразвития № 216н, 217н от 05.05.2008 (зарегистрированы Минюстом № 11731, 11725) о введении в общее и высшее профессиональное образование должности «тьютор»; новый Единый тарифно-квалификационный справочник профессий и должностей работников образования, принятый Приказом Минздравсоцразвития РФ № 761 от 26.08.2010 года, зарегистрированный в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638.

Новые ГОС и ФГОС НПО/СПО/ВПО предполагают расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для обучающихся, организацию образования по индивидуальным образовательным программам, разработку и реализацию индивидуальных программ профессионального становления, формирование и развитие общих и профессиональных компетенций в образовательных учреждениях профессионального образования. Для реализации этих задач необходима новая педагогическая позиция, новая профессия – профессия «тьютор».

Тьютор создает условия для осознания молодыми людьми проектной и исследовательской деятельности как культурных

способов взаимодействия человека и ситуации, решения человеком образовательных, профессиональных, производственных и жизненных проблем [28]. Тьютор профессионально берет на себя ответственность за формирование и развитие у молодого поколения таких качеств, как умение держать субъектную позицию в разных видах деятельности, самостоятельность, гражданскую ответственность, готовность к свободному и осознанному выбору, готовность отстаивать права каждого человека и т.д. Именно эти качества являются базисом активной гражданской позиции.

Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное – помочь человеку реализовать себя в образовательной деятельности. Поэтому содержание образования как важнейшего фактора экономического и социального прогресса должно быть направлено на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации», оно должно обеспечивать «формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира» [38]. В связи с этим единая цель образовательной системы на всех ее уровнях и этапах – создание условий для всестороннего развития личности – приобретает особое звучание на данной образовательной ступени.

Однако в современный период социально-экономического развития общества и государства студенты, как возрастная группа, оказались в условиях продолжающейся нестабильности общественного сознания. В настоящий период нет востребованных идеалов в прошлом, но и в настоящем еще не определены новые, адекватные происходящим в стране и в мире переменам ориентиры для предстоящего развития – социальной, профессиональной, личностной самореализации.

Помимо этого, современный этап социального развития общества «сдвинул» в психологическом и «деятельностном» планах (смыслах) границы всех возрастов в сторону более раннего наступления зрелости (в том числе – социальной зрелости). Данный процесс происходит по многим экономико-политико-социальным направлениям, но вместе с этим парадоксально усиливается социальный инфантилизм среди юношества и молодежи. Тем не менее, в отличие от сравнительно недавнего прошлого, к лицам молодого возраста, «только что» закончившим вузы, обществом сегодня применяется термин (и подход) «уже взрослые люди» и возрастают общественные ожидания по отношению к студенческой молодежи. В этой связи на современном этапе в целом возрастает значимость обучения в вузе как для успешного формирования личности, так и для продуктивного социального развития общества.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций [5].

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя [87] выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией,

наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане психологического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. В работах отечественных авторов (Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Е.И. Степановой, А.В. Петровского, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой и др.) выделяются следующие основные направления личностно-профессионального развития студентов: развитие профессиональной направленности и необходимых способностей; самоактуализация студентов в учебной деятельности; профессионализация и совершенствование психических процессов и состояний; выработка жизненной позиции и конкретизация жизненных планов; повышение уровня самостоятельности и ответственности; рост уровня притязаний в области будущей профессии; этическое, эстетическое и духовное развитие; повышение удельного веса самовоспитания и формирования качеств, необходимых в будущей деятельности; повышение инициативы и творчества; формирование психологической готовности к профессиональной деятельности [115].

Особое внимание в современной отечественной психологии обращено на формирование профессиональной направленности – как значимого направления развития субъекта труда. Направленность определяет успешность овладения человеком профессией и выступает «системообразующим» фактором личности профессионала [86].

Следовательно, обращение к проблеме самореализации личности студентов обусловлено, с одной стороны, социальными, политическими, экономическими процессами, происходящими в XXI веке, которые часто имеют следствием отчуждение личности в массовой и информационно-технологической среде. С другой стороны, развитие психологической и социально педа-

гогической науки и гуманистического сознания всё острее ставит проблему поиска адекватного современной противоречивой ситуации морального идеала и соответствующей ему нравственной практики самореализации личности.

Таким образом, современный период развития педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки отмечен заинтересованностью государства в подготовке профессионала, способного к самореализации потенциальных способностей, в активном внедрении педагогического сопровождения как современной гуманистической педагогической технологии.

Резюме

1. Историю развития системы двухуровневой системы профессиональной подготовки мы разделили на пять этапов: 1) конец XX века – введение магистерской подготовки как поиск путей повышения качества научно-исследовательской подготовки; 2) начало XXI века – исследование возможностей присоединения России к Болонскому процессу; 3) 2002–2005 – проведение первых экспериментов по внедрению в систему высшего образования зачетных единиц; 4) 2003–2010 – присоединение России к Болонскому процессу; 5) 2011 – введение уровневой системы высшего профессионального образования.

2. К социально-историческим предпосылкам развития педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки мы отнесли: 1) социально-организационные (совокупность факторов, определяющих социальный заказ на внедрение системы двухуровневой профессиональной подготовки); 2) культурно-исторические (исходные мировоззренческие ориентиры и определяющие ценности культурно-исторического этапа развития общества); 3) социально-педагогические (объективные обстоятельства функционирования и развития образовательной систе-

мы, которые обуславливают необходимость внедрения системы педагогического сопровождения самореализации личности); 4) социально-психологические (психологические особенности личности современных студентов, обуславливающие необходимость педагогического сопровождения самореализации личности).

1.2. Теоретико-педагогические аспекты самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки

Самореализация как психологический феномен описывается с позиции потребности роста, развития и самосовершенствования. Все понятия включают близкие явления: полную реализацию подлинных возможностей (К. Хорни), стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); внутреннюю активную тенденцию развития себя (Ф. Перлз); стремление человека стать тем, кем он может стать (А. Маслоу).

Общепотребительное значение термина «самореализация» (self-realization) включает:

- 1) самореализация – осуществление возможностей развития «Я» [70];
- 2) самореализация – реализация собственных усилий человека, возможность развития «Я» [123];
- 3) самореализация – сбалансированное и гармоничное раскрытие всех аспектов личности; генетических и личностных возможностей [207].

Следует отметить широкое и узкое понимание процесса самореализации. В широком смысле, самореализация – атрибут любого существования человека, одна из сторон его жизнедеятельности, так как любое проявление человека во вне является реализацией каких-либо возможностей и целостной индивидуальности (в том числе психических функций, свойств, состоя-

ний). В узком смысле, самореализация присуща личности, обладающей качеством субъекта своей жизни, или индивидуальности, понимаемой как высокий уровень развития личности или «субъектной индивидуальности» [124].

Терминологическое поле понятия мы составили при помощи метода контент-анализа диссертационных исследований по проблеме самореализации личности. Всего было исследовано 74 диссертации, представленных к защите в период с 1990 по 2010 год. Диссертации были выделены по системе РГБ. Основные направления исследования представлены философскими, социологическими, психологическими, педагогическими, юридическими исследованиями.

Тенденции исследования проблемы самореализации личности мы классифицировали по таким признакам, как направления исследований, атрибутивные признаки понятия «самореализация», субъекты самореализации, области применения научных исследований, системы сопутствующих понятий.

В качестве атрибутивных признаков понятия «самореализация» используются творческая самореализация (Н.В. Борисова [27], Л.В. Бурая [34], М.А. Васильев [38], Р.Д. Ворович [49], О.В. Дедюхина [66], М.Г. Домбинская [73], Л.Н. Дроздикова, П.А. Маслов, М.А. Морозова [161], К.В. Паталаха, В.В. Садовая, Е.Ю. Трацевская, Н.Л. Чеглякова, О.В. Шелкунова), профессиональная самореализация (М.И. Ситникова, В.И. Муляр [162], Ю.И. Пучкова), профессионально-творческая самореализация (Д.В. Егоров [78], А.К. Исаев [95]), профессионально-творческая самореализация (А.М. Кириченко [106]).

Субъекты самореализации выделены по таким признакам, как возраст, пол, учебная деятельность, профессиональная деятельность. Возрастные признаки субъектов самореализации отражены в работах, посвященных самореализации молодежи (Л.В. Власенко [44], Р.Д. Ворович [49], Е.В. Гущина [65], М.А. Недашковская [167], А.В. Скрипкин [218]), самореализа-

ции младших школьников (П.А. Маслов, К.В. Паталаха [195]), самореализации подростков (О.Р. Уторов [255]), самореализации личности в пожилом возрасте (Е.М. Бетина [21], Л.В. Прохорова [207]).

Самореализация субъектов учебной деятельности описана в работах, направленных на исследование самореализации школьников (Л.В. Бурая [34], Е.А. Никитина, К.В. Паталаха [195]), самореализации личности учащегося (С.А. Иванов, Е.В. Тарадай [255]), младших школьников (П.А. Маслов), самореализации школьников 5–7 классов (О.С. Михайлова), самореализации старшеклассников (А.И. Березенцева [18], Н.В. Борисова [27], Л.Н. Дроздикова, Н.А. Соколова [226], Е.А. Фролова) самореализации студентов (А.А. Борисова [26], Р.Д. Ворович [49], Д.В. Егоров [78], К.А. Кадетова, А.Б. Косарева [124], М.А. Морозова [161], А.В. Скрипкин [218], О.В. Шелкунова), студентов-первокурсников (О.Н. Пушкина).

Самореализация субъектов профессиональной деятельности отражена в работах, направленных на исследование самореализации преподавателя высшей школы (М.И. Ситникова), самореализации личности бизнесменов (П.В. Гаврилин), самореализации музыканта-педагога, будущих учителей музыки (О.В. Дедюхина [66], Н.В. Егорова), самореализации личности инженера (М.Г. Домбинская [73]), самореализации ученого (Л.Е. Душацкий), самореализации учителя (А.М. Кириченко [106], Т.Ф. Маслова), самореализации учителя иностранного языка (Л.Н. Иванова), самореализации будущих руководителей коллективов народного художественного творчества (А.Н. Кузнецов), самореализации женщин – государственных служащих (О.Н. Мирошниченко), самореализации будущего педагога-художника (Н.Л. Чеглякова), самореализации сотрудников милиции (А.А. Волков), самореализации личности офицеров, уволенных в запас (О.И. Пустовит [192]), самореализации студентов-психологов (Д.В. Егоров [78], С.И. Кудинов [130]).

Гендерные особенности самореализации личности представлены в исследованиях, посвященных профессиональной самореализации женщин-государственных служащих (О.Н. Мирошниченко), профессиональной самореализации женщин в современных социокультурных условиях (Ю.И. Пучкова [195]).

В качестве языковых детерминант, относящихся к заявленной проблеме в целом выделены: формирование культуры (М.И. Ситникова), креативность (Е.Ф. Коломиец [116], А.Н. Колпакова [117]), акмеологический смысл жизни (А.В. Скрипкин [218]), карьера как акмеологический механизм (М.А. Плотников), формирование готовности студентов (М.А. Морозова [161]), психолого-акмеологическое развитие видения (П.В. Гаврилин), сокровенный мир человека (Н.Ю. Мочалова), педагогические условия (Н.В. Борисова [27], М.А. Васильев [38], Т.Ф. Маслова), психологические условия (Е.А. Фролова), новации и инновации (В.Д. Цветкова [255]), личностные трансформации (Н.В. Водянова [46]), социальное творчество учащихся (Н.В. Белобородов [15]), социально-психологические особенности (О.И. Пустовит), социально-психологические особенности (Е.А. Карпова), психологические факторы (Г.Б. Горская [61]), системная детерминация (Э.В. Галажинский [53]), социально-педагогическая поддержка (Н.А. Соколова [225]).

Отношения контекстуальной синонимии, рядоположенности отражены в сочетаниях: самопознание и самореализация (С.Б. Кондратьева), право и самореализация (О.В. Орлова).

Дополнительные характеристики образа действий, условий, обстоятельств, в которых организуется процесс самореализации, отражены следующим образом: в обучении (А.Н. Колпакова [117]), в труде (С.Б. Кондратьева), в образовательном процессе вуза (А.Н. Кузнецов, М.А. Морозова [161]), в условиях гимназической среды (А.И. Березенцева [18]), в образовательных учреждениях культуры и искусств (Л.В. Бурая [34]), в общественно-политических организациях (Л.В. Власенко [44]), в процессе

социальной адаптации (Р.Д. Ворович [49]), в пространстве интернета (Н.В. Водянова [46]), в условиях общественного объединения (М.В. Гришук), в условиях развивающей образовательной среды вуза (Е.В. Гущина [65]), в процессе профессиональной адаптации (О.В. Дедюхина [66]), в воспитательной среде педагогического вуза (Д.В. Егоров [78]), в системе непрерывного образования (С.А. Иванов), в процессе дополнительного профессионального образования (А.А. Идинов [91]), в условиях трансформирующегося российского общества (А.М. Кириченко [106]), в проектной деятельности (П.А. Маслов), в условиях гендерно-ориентированной политики органов государственного управления (О.Н. Мирошниченко), на уроках изобразительного искусства (О.С. Михайлова), в гражданском обществе (О.В. Орлова), в воспитательном пространстве лица (С.Ю. Свешников [255]) и т.д.

Термины группы «самореализация личности» отражают объект самореализации, процесс самореализации, состояние самореализации и результат самореализации, деятельность. Содержание понятия «самореализация личности» отражает: 1) осуществление и реализация своих возможностей; 2) проявление себя; 3) воплощение своих мыслей; 4) применение дарований; 5) творческое самоутверждение; 6) результат деятельности; 7) высший этап адаптации; 8) цель деятельности; 9) способности личности; 10) реализация способностей и цели.

Самореализация личности рассматривается как потребность, состояние, цель, результат, средство, стремление, процесс, форма, способ.

Самореализация – основополагающая, внутренняя, интегративная, стержневая, гибкая, универсальная потребность (Е.А. Иваненко [89]); одна из высших потребностей личности (И.Б. Дерманова [70], Л.А. Коростылева [123]); основная потребность развития (К.А. Абульханова-Славская [1]), определя-

ющая процесс развития личности и существующая не наряду с другими потребностями, а только через них (И.В. Ведин).

Самореализация – стремление к развитию новых, более обобщенных, с более сложной структурой интегральных характеристик, каждая из которых является «результатом взаимодействия целого ряда свойств личности более низкого уровня обобщенности» и «определяется новой системой связей между ними» (И.Б. Дерманова [70], Л.А. Коростылева [123]).

Самореализация – цель деятельности, в которой достижения являются метаценностью.

Самореализация – состояние удовлетворенности, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая часть жизни (Д.А. Леонтьев [138]).

Самореализация – результат личностного развития, деятельности человека по критерию успеха / неуспеха (Е.Б. Весна [41]).

Самореализация – сознательный, произвольный процесс, который проявляется в актах самосознания и самопознания, в уточнении ценностей-смыслов, развитии своих способностей, самоорганизации, самовозрастании, программировании своих проявлений в соответствии с жизненными планами, в «стыковке» между собой воли, намерений, ценностей, желаний, в напряженной работе внутреннего мира.

Самореализация – способ культурализации как созидания объектов материальной и духовной культуры, и персонализации как полагание себя в форме личностных вкладов в других людях [138].

Самореализация – форма существования человека через синтез свободы и ответственности.

Термины группы «самореализация студента» отражают социальное содержание процесса самореализации как оценку деятельности, социальное признание результата деятельности личности.

Самореализация студентов – осуществление и реализация потенциальных возможностей личности в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки.

Социальная зрелость – социально и психологически обусловленный этап развития личности, который традиционно характеризуется обретением человеком свойств самостоятельности и самодостаточности.

Уровень притязаний – стремление индивида к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям.

Успех – максимально удачное достижение цели.

Успешность – характеристика деятельности, включающая в себя производительность труда, качество продукции, скорость, безошибочность трудовых действий.

Профессиональное самоопределение – осознание человеком уровня развития своих профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов знаний и навыков; осознание соответствия их тем требованиям, которые деятельность предъявляет к человеку; переживание этого соответствия как чувства удовлетворенности выбранной профессией [63].

В качестве объективного критерия самореализации Д.А. Леонтьев предлагает рассматривать предметную реальность социального вклада, совершаемого субъектом самореализации [138]. Объективно самореализуется только тот человек, который что-то сделал или реально работает на людей, кто воплотил (опредметил) свои сущностные силы, в чем-то превосходящие исторически накопленные до него родовые способности человечества, кто внес вклад «не только в конкретных людей, но и в сокровищницу человечества». В качестве критериев процесса самореализации выделяют: субъективные (чувство удовлетворенности) и объективные (социально значимые вклады, интегративные характеристики личности, а также соотношение субъективного и объективного).

В исследованиях А.И. Субетто процессы самореализации личности отождествляются с творчеством как феномен любого развития. Самореализация отдельных людей объединяется в Творчество системы, обеспечивая баланс разнообразиям между жизнью и средой, ее окружающей, а также взаимодействие системы с «над миром», что позволяет осуществить корректировку развития. Это обеспечивает соответствие потенциального разнообразия «траекторий системы в будущее» с разнообразием возможных измерений этого «над мира» [231].

Процесс творческой самореализации предполагает творческую продуктивность, отождествление с процессом поиска смысла жизни.

Универсальный процесс самореализации отличается в этом случае особым качеством, которое может быть обозначено как «субъектность» процесса самореализации. Представляется, что одним из признаков субъектной самореализации являются вносимые человеком изменения в объекты и субъекты мира, которые непротиворечиво согласуются с его потребностями, смыслами, ценностями. Н.И. Полубабкина приводит структуру самореализации личности – это ценности, потребности, склонности [190]. Однако в любой психологической структуре личности, как правило, присутствуют данные компоненты. Специфика структуры именно самореализующейся личности, по Е.Н. Гордиловой, заключается не только в ведущей роли ценностей, но и в непротиворечивом, и в этом смысле гармоничном согласовании между собой 3-х основных компонентов [60]. Человек в процессе субъектной самореализации (с субъектной индивидуальностью) через свои собственные усилия развивает и реализует те способности, которые отвечают его потребностям и не противоречат его ценностям и смыслам. Другими словами, человек делает то, что хочет, в чем действительно испытывает потребность (не то, что навязано ему извне) и то, что для него лично значимо и ценно. При этом через свою активность он

осуществляет сознательно выбранные ценности, «служит» тем ценностям, которые действительно исповедует в своей душе.

Поступление в вуз, приобретение нового социального статуса становится в представлении молодого человека первым шагом к самореализации личности, показателем его социальной успешности. В сознании первокурсников выстраивается модель перспективного развития личности, модель самореализации.

Самореализация личности, протекающая на первом курсе педагогического вуза, определяется особенностями вхождения студента в мир профессиональных знаний и отношений. Однако формирование ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии, построение смыслового поля развития профессиональных компетенций, которые будут развиваться, «оттачиваться» на старших курсах и в последующей педагогической деятельности, выстраивание собственной профессиональной Я-концепции, требуют активности личности и, как следствие, активной самореализации [96].

Активность и пассивность – полярные виды самореализации, которые отражают прежде всего Я в самореализации. Активная самореализация появляется при конкретной позиции или установке личности на определенный уровень профессиональных достижений в педагогической деятельности. Деятельная, энергичная личность, иницилируя события, влияя на ситуацию, реализует в процессе обучения активную самореализацию. Самореализация личности наполнена ценностным содержанием, которое придает ей смысл. Взаимодействие субъектных смыслов и ценностных ориентиров педагогической деятельности рождает качество «субъектности», проявляющееся в личностном выборе. Недостаточная зрелость регуляторных механизмов экзистенциального уровня приводит к тому, что человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, он ограничен в возможностях адаптации к среде и поэтому проявляет пассивную самореализацию.

Пассивный вид самореализации возникает у зависимой, инфантильной, лишенной самостоятельности личности. Пассивность возникает как результат воспитания, как реакция на давление среды, как приспособление личности к окружению. Если деятельность субъекта ограничена рамками и не требует активного творческого преобразования действительности, то возникает пассивная самореализация личности. Однако социальное мнение динамично, неустойчиво. Эталоны успешности меняются, старые идеалы уступают место новым «идолам». Поэтому студенты, реализующие пассивную самореализацию, рискуют оказаться вне окружения, в котором еще ощущалась психологическая безопасность. В таком случае пассивность личности – это сигнал о будущей нестабильности, путь к внутреннему конфликту и регрессивным невротическим формам поведения.

Однако пассивность личности, как отмечает С.М. Вишнякова [43], может возникать из-за наличия стимулов, побуждающих к противоположно направленным действиям, поэтому *быть пассивным* может означать *находиться в состоянии покоя, созерцания*. В процессе самореализации человек осмысливает окружающий мир, выделяя при этом жизненное событие, требующее, на его взгляд, своего решения на текущем жизненном этапе в соответствии с содержанием жизненного смысла в целом и реализацией определенного плана, программы. Эти события могут противоречить имеющемуся жизненному опыту, либо содержать неопределенность.

Активность личности как самоцель, стремление быть только действующим субъектом может привести к отрыву от реальности и появлению мнимой самореализации. Внутреннее притворство, принятие несвойственной социальной роли – детерминанты мнимой самореализации, результатом которой является создание ложного представления о цели и результате деятельности.

Самореализация личности включает объективное описание происходящих с человеком событий. Преломление событийности через субъективный опыт, субъективное описание, переживания индивида – все это позволяет представить самореализацию как интерпретацию реальности, в субъективно переживаемом мире индивида, поэтому можно выделить реальную и условную самореализацию [95].

Реальная самореализация, отвечающая действительности, отражает практический результат. Утилитарность самореализации проявляется в стремлении к получению заранее запланированного результата. В процессе освоения профессиональной педагогической деятельности таким результатом является способность студентов к передаче знаний, умений и навыков учащимся в процессе квазипрофессиональной деятельности на педагогической практике. Подобие стабильности самореализации помогает индивиду сохранять чувство своей идентичности и ориентироваться в изменчивых условиях квазипрофессиональной педагогической деятельности. Постоянство самореализации личности способствует становлению таких функций Я, как предвидение, предсказание, планирование, восприятие, оценка реальности и др.

Социальное влияние, социальные нормы, социальные отношения в педагогическом вузе формируют в сознании студентов критерии самореализации личности в профессиональной педагогической деятельности. Зависимость от внешних условий затрудняет процесс самореализации, так как достичь, реализовать свой потенциал личность может только при определенных условиях. Таковую самореализацию мы считаем условной, поскольку результат самореализации достижим только при определенных условиях.

Как отмечает Л.А. Коростылева [122], истинной жизненной модели самореализации присущи противоречия, выражающиеся в противоположностях изменения и сохранения: в чередовании зон активности и покоя; периодов взлетов и падений; обостре-

ний кризисов и их разрешений, растрачивания и накапливания жизненных ресурсов и потенциалов; моментов прорывов и отступлений; резонансных обвалов и созерцательной расслабленности, то есть представляющих собой в совокупности криволинейное – на отдельных этапах поступательное, а на каких-то возвратное самодвижение личности. Такие особенности самореализации личности проявляются в *регрессивной* и *прогрессивной самореализации*.

Прогрессивная самореализация предполагает постоянное продвижение и совершенствование процесса. *Прогрессивная самореализация* может осуществляться в двух различных формах: экстравертно или интровертно. При экстравертном типе прогрессивная самореализация обусловлена влиянием окружающей среды и объективными условиями. При интровертном типе субъективный опыт, условия развития ЭГО определяют особенности самореализации.

Регрессивная самореализация характеризуется возвратным движением к более раннему способу достижения успеха. Регрессия выступает как форма адаптации, вытекающая из потребности к согласованности собственных требований и социального окружения.

Регрессивный вариант личностной самореализации, по мнению И.Ф. Исаева [96], не предполагает ориентацию человека на решение сложных задач и в плане созидания, и в плане самозоидания. Для модели регрессивной самореализации характерен уход в узкие сферы самореализации. Психологическое состояние человека в рамках этого варианта самореализация определяется как самодовольство с присущей ему успокоенностью, падением личного напряжения, иллюзией неисчерпаемости прошлого опыта, обеспеченного прошлым успехом.

Регрессивная самореализация в таком случае необходима для снятия психического напряжения, поскольку человек не машина, способная всегда работать на пределе и давать макси-

мальный результат. К.Г. Юнг [259] считал, что краткосрочная регрессия совершенствует личность, отрицательное воздействие несет продолжительная и непродуктивная регрессия. Для получения результата самореализации регрессия оказывается столько же необходимой, как и прогрессия. Регрессия – это «точка», «остановка», «время» для осмысления сделанного, коррекции и последующего выбора вектора самореализации.

По И.Ф. Исаеву [96], прогрессивный вариант личностной самореализации – это созидание личностью себя в самых разных сферах, это непрерывное личностное наращивание через самоотрицание и самоопределение в процессе и результатах своей деятельности на основе прогрессивных культурно-исторических идеалов.

Однако прогрессивная, на первый взгляд, самореализация может быть мнимой. И.Ф. Исаев [96] приводит примеры мнимой самореализации:

- статусная самореализация (через профессиональную деятельность, когда статус и дело идут параллельно);
- престижная самореализация (потребность в накоплении материальных ценностей, вещизм).

Результаты процесса самореализации могут оцениваться с точки зрения общественной значимости, полезности. На этом основании выделяются такие виды самореализации, как продуктивная/непродуктивная. Эффективность усилий человека, направленных на достижение цели, требует выделения продуктивной самореализации. Продуктивность в значительной мере зависит от способностей личности и индивидуального темпа, поэтому для каждого человека существует персональная граница доступного темпа самореализации [121].

Самореализация – стремление личности к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей с целью максимально качественного выполнения профессиональных обязанностей и значимой для субъекта деятельности. Стремле-

ние к самореализации личности в профессиональной деятельности наиболее эффективно формируется в процессе обучения в вузе. Высшее профессиональное образование – это не только получение набора компетенций, но и развитие субъектности, осознание личностью своего места в макросреде общественных отношений в целом и образовательной среде педагогического вуза.

Сознательное проявление потенциала личности в процессе самореализации формирует у студентов устойчивые мотивы к познавательной деятельности, решению сложных проблемных ситуаций, а к 4 курсу – к самостоятельной исследовательской активности. Следовательно, стремление реализовать потенциал личности в процессе обучения позволяет студентам через активную, реальную, прогрессивную самореализацию в процессе саморазвития подойти к высшей точке самореализации личности в процессе обучения – творческой самореализации.

Тенденция перехода с первого на второй уровень профессиональной подготовки связана с перспективами развития личности.

Стратегия самореализации магистров и бакалавров представлена взаимосвязанными стратегиями дальней и ближней перспективы. В случае адекватной интегральной стратегии самореализации, детерминирующей является стратегия дальней перспективы. В ином случае превалирует стратегия ближней перспективы, преобладает ориентация (установка) на сильную ситуацию (по В. Мишелу), т.е. ситуация воспринимается как более сильная по отношению к человеку, его ресурсам. Возникает фрустрация, внутренний конфликт, уход от решения жизненных задач.

Резюме

1. В широком смысле, самореализация – атрибут любого существования человека, сторона его жизнедеятельности, так как любое проявление человека во вне является реализацией каких-либо возможностей и целостной индивидуальности (в том числе психических функций, свойств, состояний). В узком

смысле, самореализация присуща личности, обладающей качеством субъекта своей жизни, или индивидуальности, понимаемой как высокий уровень развития личности или «субъектной индивидуальности».

2. Самореализация – стремление личности к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей с целью максимально качественного выполнения профессиональных обязанностей и значимой для субъекта деятельности. Стремление к самореализации личности в профессиональной деятельности наиболее эффективно формируется в процессе обучения в вузе.

3. Преломление событийности через субъективный опыт индивида позволяет представить самореализацию как интерпретацию реальности в виде реальной и условной самореализации, регрессивной и прогрессивной самореализации.

1.3. Педагогическое сопровождение самореализации личности студентов в системе профессиональной подготовки

Развитие и функционирование образования как социальной структуры общества обусловлено экономическими, политическими, социокультурными условиями. Общество предъявляет все более высокие требования к образованию, выполняющему его социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими устойчивыми знаниями в профессиональной области, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности, умеющих быстро обучаться и переобучаться. В сложившейся ситуации именно сфера образования создает феномен современного мира – умение «быть» в меняющихся обстоятельствах и активно участвовать в происходящих переменах. Повышение эффективности подготовки студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки важно не только формирование профессиональных компетен-

ций, но и создание условий для самореализации личности. В этом плане профессиональная подготовка – это процесс профессионального развития личности, способной к самореализации в различных сферах жизнедеятельности. Успешность обучения студентов в вузе во многом определяется реальными условиями их жизнедеятельности, характером возникающих в процессе обучения проблем и возможностями их разрешения. Поэтому введение педагогического сопровождения в процесс обучения обеспечит возможности личностного роста и самореализации.

Идеи сопровождения соответствуют прогрессивным идеям зарубежной гуманистической психологии (И. Блумер, М. Кун, А. Маслоу [153], Дж. Мид [268], Г. Олпорт [176], К. Роджерс [205]), отечественной психологии (Е.В. Бондаревская [25], Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская [261] и др.), педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков и др.). В качестве основных характеристик сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, особые отношения между участниками, приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта («педагогика успеха»), право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Базовыми для развития технологии сопровождения мы считаем идеи О.С. Газмана, автора технологии индивидуализированного (персонифицированного) воспитания, доказавшего в 90-х гг. XX в. в своих работах, что педагогическая поддержка и сопровождение развития личности человека есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [52].

Термин «сопровождение» используется широко и многозначно. Его связывают с деятельностью различных служб обще-

ства, которые заинтересованы в охране и защите прав детей, с реализацией программ помощи ребенку в проблемной ситуации и программ предупреждения проблемной ситуации (М.С. Коданева, О.А. Матвеева, И.А. Липский). В этом случае психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как стратегия работы психологической службы, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка, как модель коррекционно-развивающей работы.

В русском языке глагол «сопровождать» означает идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. В дословном переводе «сопровождение» означает содействие [126].

В исследованиях многих авторов (Н.А. Голиков, А.К. Комченко, С.А. Расчетина, Л.М. Шипицына) указывается, что термин «сопровождение» не является заменой таких классических понятий, как помощь, поддержка. В данном случае имеется в виду особая форма помощи, поддержки, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбранный вариант решения проблемы.

Сопровождение отличается от других видов помощи ориентацией на раскрытие внутреннего потенциала человека, на активизацию его внутренних ресурсов. Система комплексного сопровождения имеет следующие существенные признаки [28]:

- общее понимание сопровождения как особого вида помощи человеку в поиске путей разрешения актуальных противоречий личностного развития;
- осознание необходимости комплексного подхода, обеспеченного командной работой специалистов различных профилей;
- общность используемых методов сопровождения в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи в реализации плана;
- понимание необходимости работы в тесной связи с практической деятельностью.

Сопровождение – это сложный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого [48].

Процесс педагогического сопровождения реализуется через выполнение профессионалами определенных функций по отношению к обучающимся (воспитанникам), благодаря которому обеспечивается их развитие путем совместного решения конкретных задач в разнообразных жизненных и социальных ситуациях. Педагогическое сопровождение предполагает отслеживание обучения, развития, воспитания и оказание обучающемуся своеобразной помощи и поддержки. Все эти процессы требуют определенного разработанного обеспечения.

Кроме того, под педагогическим сопровождением М.И. Губанова [63] понимает систему разноплановых мероприятий, проводимых в целях определения интересов, склонностей, жизненных устремлений учащихся, направленных на формирование у них готовности к социальному самоопределению на различных стадиях развития.

Таким образом, под педагогическим сопровождением понимается целостный и непрерывный процесс изучения личности, ее формирования, создания особых условий для самореализации во всех сферах деятельности, на всех этапах непрерывного образования, осуществляемый всеми субъектами образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

Проблема психолого-педагогического сопровождения личности рассматривалась в исследованиях Н.Г. Ершовой [82], И.А. Липского, Б.И. Сарсенбаевой [210], Г.И. Симоновой, Т. Яничевой [263] и др. Исследование этимологии термина «сопровождение» [255] позволило рассматривать его как совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осу-

ществляемые ими во времени, в пространстве и в соответствии с присущими им ролями.

Хотя термин «сопровождение» прочно вошел в профессиональную жизнь психологов, педагогов и употребляется как концептуально, так и в отношении практической деятельности по решению конкретных проблем, нет еще единства мнений специалистов в определении этого понятия. Так, в работах Ю.В. Слюсарева – основоположника данной теории в психологическом аспекте, «сопровождение» употребляется для обозначения «недирективной формы оказания психологической помощи», направленной не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности, помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [224].

Некоторые исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Более того, успешно организованное психологическое сопровождение, по их мнению, открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна [17; 28; 48; 57; 141].

Т. Яничева [263] под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание оптимальных условий. Сущностной характеристикой сопровождения в данном подходе является создание условий для перехода педагога к «самопомощи». Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справиться со своими жизненными и профессиональными трудностями». В отличие от коррекции сопровождение предполагает не «исправ-

ление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов субъекта и личности, опору на его возможности и создание на этой основе условий для развития.

Как отмечает Е.И. Казакова [100], наиболее важной характеристикой сопровождения выступает взаимодействие сопровождающей и сопровождаемой сторон в решении проблемы. Поэтому предметом стратегии сопровождения является, на наш взгляд, субъект-субъектное взаимодействие. Отличительной особенностью процесса сопровождения является то, что при его осуществлении актуализируется потенциал сопровождаемого, и он приобретает опыт решения проблем собственной профессиональной деятельности. Чаще всего процесс сопровождения реализуется через специально организованное образование субъекта.

На уровне всеобщего понимания сопровождение человека представляет собой его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях. Как отмечает Е.Б. Манузина [148], педагогическое сопровождение, которое, с одной стороны, несет в себе черты социального взаимодействия, но, с другой стороны, имеет свою специфику. Она заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении. При этом существуют конкретные социальные роли, которые по отношению к ребенку проявляются в обществе как роли «родителей», «наставников», «руководителей», «учителей», «воспитателей» и т.д. [166; 224].

В педагогическом сопровождении функция развития человека конкретизируется в более частных функциях, соответственно присущих функциям той или иной педагогической

системы. Более того, по мере детализации эти функции также конкретизируются до тех пор, пока не достигнут характера технологии действия, то есть педагогической технологии [242].

В связи с этим есть основания полагать, что содержание педагогического сопровождения развития личности осуществляется посредством функций их воспитания, обучения и образования, каждая из которых оставляет свой след в человеке; реализуется на протяжении всей его жизни со спецификой проявления относительно конкретных социальных групп – детей, взрослых и пожилых и др.; имеет свое институциональное оформление; обеспечивается специально подготовленными кадрами. Такое понимание функций педагогического сопровождения отражает его функциональную сторону; с точки зрения структурной стороны они играют роль его форм. Так возникает педагогическое сопровождение студента в процессе обучения и воспитания как часть общего процесса педагогического сопровождения его развития [149].

На основе анализа педагогических исследований мы определяем педагогическое сопровождение самореализации личности студентов как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленную на создание психолого-педагогических условий для эффективной самореализации студента в процессе профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия.

Наряду с понятием «педагогическое сопровождение» в современной научной литературе активно используется понятие «тьюторское сопровождение».

Тьюторство как вид вузовской психолого-педагогической деятельности заслуживает особого внимания, как с точки зрения оптимального функционирования, так и с точки зрения профессиональных и личностных качеств, необходимых тьютору для реализации цели его деятельности и организации успешного сотрудничества со студентом. Тьюторство – это особый вид

социальной образовательной деятельности, заключающейся в поддержке и сопровождении образовательной траектории студента [48].

Тьюторство как вид деятельности сводится к следующему: это поддержка (особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем) и путь решения проблемы субъектности в образовании; сопровождение (сопровождение реализации индивидуальных образовательных программ, учебно-исследовательских и проектных работ); фасилитация (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения – сопровождение личностного развития) [28].

Тьюторское сопровождение базируется на принципах индивидуализации, открытости, субъектности, вариативности, демократичности [112]. Компетентное и продуктивное тьюторское сопровождение может осуществлять специально подготовленный профессионал – тьютор. Оказывая тьюторанту помощь и поддержку в выборе траектории развития индивидуального образовательного пути, тьютор не навязывает ему свое мнение, а помогает самому тьюторанту выбрать ориентиры.

Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теоретических основ тьюторского сопровождения стал личностно ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций, образовательных путей. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями.

Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности.

Т.М. Ковалева [112] выделяет основные концептуальные положения тьюторского сопровождения:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в образовании;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих образовательных прав, прав на образование и культурное развитие;
- принятие личностью всей ответственности за качество собственного образования, за качество разработки и реализации ИОП;
- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий образовательной деятельности.

К функциям тьюторского сопровождения относят:

1) информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработки и реализации ИОП;

2) проектирование и самопроектирование сценариев собственного образования;

3) развивающую диагностику образовательных потребностей, возможностей и перспектив тьюторанта;

4) содействие в антропологическом развитии тьюторанта с целью успешной реализации ИОП, в том числе через тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития;

5) технологии формирования тьюторской аутокомпетентности, самокомпетентности;

6) тьюторские навигации и консультирование по проблемам образования, разработки и реализации ИОП;

7) обсуждение с тьюторантом альтернативных сценариев образовательной деятельности;

8) ретроспекции образовательной деятельности (метод психобиографии);

9) организацию рефлексии;

10) тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности [149].

Одной из главных задач тьюторского сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании, но и обучение ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни [28].

Таким образом, тьюторская деятельность – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на прояснение образовательных мотивов и интересов учащегося, работа с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося. Тьюторское сопровождение, нацеленное на реализацию принципа индивидуализации в образовании, способствует наиболее полному раскрытию личностного потенциала студента при условии установления субъект-субъектных отношений, в которых каждая сторона берет на себя ответственность за совершаемый выбор, поэтому мы можем рассматривать тьюторское сопровождение и педагогическое сопровождение как контекстуальные синонимы.

В педагогическом сопровождении самореализации личности студентов могут быть выделены три взаимосвязанных компонента [162]:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса самореализации личности студента и динамики его личностного развития в процессе обучения в вузе.
2. Создание психолого-педагогических условий для самореализации личности студентов в процессе обучения.
3. Создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи студентам, имеющим проблемы в самореализации.

Сущность педагогической стратегии «сопровождение» определена нами с опорой на научные работы О.С. Газмана [52],

Е.И. Казаковой [100], Е.Б. Манузиной [148], Г.Н. Прокументовой [191], Т. Яничевой [263] как специальный вид деятельности, направленный на повышение эффективности процесса самореализации субъекта, т.е. предупреждение и преодоление проблем в процессе реализации потенциальных возможностей и способностей личности.

Выделим направления педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Выбрав вуз, молодой человек решает, кем он хочет стать в жизни, но ещё не знает в полной мере, каким ему быть. Он должен создать, сформировать себя самого как личность и на этом непростом пути педагогическое сопровождение может и должно стать надежной опорой, поэтому первым направлением педагогического сопровождения самореализации личности является формирование стремления к самоопределению [193].

Стремление к самоопределению как ведущая внутренняя задача личности разрешается посредством механизма самореализации. В действительности молодой человек не может определиться, не проявив себя, не выразив свое Я, не познав себя с различных сторон. Он должен состояться как можно в больших областях и сферах жизнедеятельности, и, получив обратную связь для себя, избрать свой жизненный путь. Известно, что самореализация как некая общая мотивация жизни достигает пика своей актуальности именно в период молодости, когда молодой человек, в силу своих психофизических и ментальных особенностей, обладает наибольшей энергией и работоспособностью. Этот поиск своей целостности и отличает молодость от более поздних этапов жизни [161].

Результатом смысловых и ценностных ориентаций личности, усвоения, закрепления и проявления ценностно-смысловых личностных преобразований становится формирование таких психологических структур, как самосознание, идентичность и т.д. Их появление, по мнению Н.С. Пряжникова [193], свиде-

тельствуется о самоопределении личности, выделяя различные типы самоопределения – профессиональное, жизненное, собственно личностное.

Н.С. Пряжников [193] подчеркивает, что на высших уровнях своего проявления все эти типы взаимопроникают друг в друга. Поэтому многомерный и многоступенчатый процесс самоопределения личности можно и нужно рассматривать как основной механизм развития личности вообще и профессионального развития в частности.

В концепции Э. Эриксона [257] главным критерием развития выступает психосоциальная идентичность как интегративное свойство личности. Э. Эриксон признавал наиболее сложной в процессе развития личности стадию «идентичности – или непризнания» (которая близка стадии оптации в периодизации Е.А. Климова). Понятие «идентичность» лучше позволяет понять сам процесс нахождения человеком самого себя («эго-идентичность») и своего места в окружающем мире («групповая идентичность»).

Джеймс Марсиа [267] выделяет виды (статусы) идентичности, которые, с его точки зрения, определяют различные пути развития личности. Так, по определению Д. Марсиа, итогом оптимального пути развития является достигнутая идентичность, то есть сделанный в результате жизненных поисков устойчивый выбор личности. Достигнутой идентичности может или даже должно предшествовать состояние моратория идентичности, возникающее как результат кризиса, когда в ответ на вопрос «Кто Я?» человек не получает удовлетворяющего его ответа. Тогда и формируется состояние исследовательской активности, начинаются поиски, эксперименты с различными областями социальной реальности, которые могут быть длительными. В ходе личностного становления возможно формирование диффузной (спутанной) идентичности, предполагающей отсутствие у личности каких бы то ни было обязательств и интереса к собствен-

ным жизненным ситуациям. Любой жизненный выбор личности определяется случайными внешними факторами. Если жизненные выборы личность чаще всего осуществляет под влиянием авторитетного «другого», если человек принимает различные элементы идентичности без исследования возможных альтернатив, то можно говорить о predetermined идентичности. Эти два вида идентичности, по мнению автора, лежат в основе неоптимального пути развития личности.

Процесс самореализации в обучении (помимо наличия способностей и благоприятных условий) неизбежно сопряжен с мотивационно-смысловыми особенностями личности, сознательно выстраивающей свой жизненный путь и отношения с миром. Поэтому вторым направлением самореализации личности является стимулирование мотивов самореализации.

Поиск самого себя в жизни и повседневной деятельности осуществляется только при наличии у человека сильного мотива личностного роста. Таким образом, мы подходим к проблеме мотивации самореализации, которая является своеобразным аккумулярованием в себе энергии, умений, навыков и способностей, а самореализация представляет собой выделение из себя всего выработанного самим человеком для проявления своего Я [195]. Если понимать самореализацию как самоорганизующийся процесс, то самодвижение обусловлено процессом жизнедеятельности, самодетерминации субъекта, расширением спектра возникающих противоречий на жизненном пути и предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок.

На внутреннюю мотивацию отрицательно влияют внешние факторы, которые не способствуют удовлетворению потребностей субъекта в самодетерминации. Факторами, способными снижать внутреннюю мотивацию, авторы считают соревновательные ситуации, жесткие сроки завершения деятельности, навязанные извне цели, контролирующей стиль обучения, отри-

цательную обратную связь или же полное отсутствие такой связи. К стимулирующим внутреннюю мотивацию факторам Деси и Райан относят факторы, способствующие удовлетворению потребностей субъекта в автономии, компетентности и связанности. Сюда можно отнести возможность выбора, положительную обратную связь, оптимальный уровень сложности деятельности, информирование о ходе выполнения деятельности и степени ее успешности [256]. Значимость мотивационной сферы в процессе самореализации подчеркивается С.И. Кудиновым. С точки зрения автора, самореализация человека – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза [130]. Таким образом, самореализация – это состояние постоянной готовности личности к осуществлению деятельности, направленной на самовыражение в различных сферах.

В качестве третьего направления педагогического сопровождения самореализации личности мы выделили реализацию функций личности.

В последнее время многие авторы лично ориентированных образовательных концепций (Е.В. Бондаревская [25], В.В. Сериков [217] и др.), раскрывая механизм развития и саморазвития личности, обращаются к одному из фундаментальных понятий – «личностным функциям» – тем проявлениям человека, которые и реализуют феномен «быть личностью», и позволяют ему самореализоваться. Понятие «функция личности» [251] встречается в работах Ф. Баррока, Г.А. Ковалева, М.В. Коротовой, М. Полани, Г. Рея, С.Л. Рубинштейна и др. Под ним подразумевается «базовая способность человека проектировать себя» (Ф. Баррок); «способность определять свое отношение к миру» (С.Л. Рубинштейн); «способность человека конструировать собственную жизнедеятельность» (Г.А. Ковалев). К. Род-

жерс [205] «полноценно функционирующую личность» характеризует как личность, которая продуктивно реализует свои функции в жизнедеятельности: оптимальная, конструктивная актуализация своей личности, насыщенность жизни, бытие «здесь и теперь», свобода выбора и ответственность за его результаты, творчество, подвижность, сочетание эмоциональности, эмпатии и рефлексии, доверие к себе и открытость миру и опыту, нацеленность на изменение, саморазвитие.

В.В. Серигов [217] отмечает, что личностно ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций (группа функций ответственности; группа функций рефлексии; группа функций самореализации – самостоятельности, свободы, творчества) субъектов образовательного процесса. Е.В. Бондаревская [25] отмечает, что «цель личностно ориентированного образования и состоит в том, чтобы создать условия для проявления этих функций, или универсальных личностных способностей ребенка». Поэтому «самореализация личности – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, деятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов» [141]. Роль самореализации во всех формах проявления саморазвития состоит в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданиям значимых других и собственным задачам. Иначе говоря, роль самореализации состоит в раскрытии потенциала личности, что будет способствовать профессиональному росту.

Важность самореализации, как необходимого компонента саморазвития, отмечается в исследованиях многих авторов [141; 161; 195]. Стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии будущего учителя, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач, по мнению Р.М. Асадулина [10]. Образ саморазвивающейся и самореализующейся личности студента становится целью непрерывного педагогического образования.

Самореализация личности студентов связана с формированием уникального опыта быть личностью, как процесс самопроектирования и реализации сущностных сил и субъективно значимых отношений с миром, к миру и самим собой во временном континууме [195]. Следовательно, в качестве четвертого компонента педагогического сопровождения самореализации личности студентов выделим эффективность социального воздействия и взаимодействия.

Важнейшее значение социума для успешной самореализации отмечает в своем исследовании Л.И. Коростылева [123]. Самореализация личности – это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов. Большинство исследователей профессиональной самореализации, в том числе и самореализации учителя, отмечают в своих работах, что самореализация конкретного человека может приходиться в противоречие с интересами социальной группы. Так, А.Г. Асмолов [11] считает, что самореализация личности – это самоосуществление «иных культур», имеющее

своим источником преобразование норм данной культуры и творение в ходе контакта с миром новых норм, т.е. нормотворчество. В процессе самореализации рождаются intersубъективные социальные миры.

Само обнаружение человеком себя в окружающем мире среди себе подобных было моментом общего единого процесса становления человека как субъекта, носителя нового ставящегося социального сознания.

Признавая внутреннее начало самореализации, мы считаем, что в понимании феноменологии развития человека, в том числе в образовательных системах, такой сугубо индивидоцентричный подход оказывается односторонним и недостаточным. Человек как личность не может реализовать себя из себя, не обратившись к чему-то большему, чем свое «Я», не познав и не преодолев ограниченность своего «Я», не изменив себя в процессе образования. Этот процесс самоизменений, идущий вслед за самосознанием в культуре, и есть собственно процесс самореализации как обретение не столько себя для себя, сколько себя для других, для общества в целом. Только приобщившись к культуре как совокупному опыту других личностей, можно познать себя, почувствовать мир своей личности. И в этом плане сфера образования становится своеобразным полем самореализации, полем поиска смыслов и способов своего личностного роста [200].

Б.С. Гершунский [54] рассматривает самореализацию личности в контексте ее социального становления как иерархическую образовательную «лестницу» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам. «Важно вновь и вновь подчеркнуть, что даже самые глобальные государственно-общественные образовательные достижения и результаты должны рассматриваться сквозь призму личностных образовательных достижений, поскольку в конечном итоге совокупный образовательный потенциал социума определяется конкретными образовательными приобретениями личности, каждого человека

на всех этапах его жизненного пути». Структурная цепочка результативности – ступени восхождения личности: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет.

Четвертым направлением педагогического сопровождения самореализации личности мы считаем формирование профессиональной направленности личности. Большинство исследователей в качестве одного из условий, обеспечивающих профессиональную самореализацию личности, рассматривают ее профессиональную направленность как наиболее обобщенную форму активного отношения человека к профессии [146]. Будучи многомерным, сложно структурированным образованием, профессиональная направленность отражает, в первую очередь, те потребности и мотивы, которые человек удовлетворяет в профессии; те жизненные ценности и смыслы, которые он вкладывает в свою профессию; те стратегические цели, к которым он стремится, реализуя себя в профессиональной сфере. Таким образом, профессиональная направленность личности выступает как субъектная характеристика и как условие успешности профессионализации.

Признавая сложность и многомерность феномена профессиональной направленности, в качестве одного из ведущих ее компонентов исследователи определяют ценностно-смысловую сферу личности. Ценностно-смысловые образования выступают важнейшими регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. «Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение», – отмечает С.Л. Рубинштейн [208]. Смысл профессиональной деятельности – это основание для оценки человеком ее значимости для себя, то есть пристрастное личностно опосредованное индивидуальным опытом отношение человека к труду. Зрелой личности свойственно постоянно искать все новые, более глубокие или более индивидуальные смыслы труда. Человек стремится обрести

смысл и ощущает фрустрацию или экзистенциальный вакуум, если это стремление остается нереализованным.

Таким образом, для студенческой молодежи самореализация выступает главной психологической задачей, которая решается ею непосредственно в стенах вуза. Опыт полноценной самореализации в вузовском обучении становится в дальнейшем важной экзистенциальной «площадкой» выстраивания жизненного пути личности. В этой связи ведущей задачей вуза выступает обеспечение условий для успешной самореализации личности студента.

Резюме

1. Педагогическое сопровождение самореализации личности студентов – система профессиональной деятельности преподавателя, направленная на создание психолого-педагогических условий для эффективной самореализации студента в процессе профессионально-личностного развития и ситуации педагогического взаимодействия.

2. Главная цель педагогического сопровождения самореализации личности студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию.

3. Основными задачами педагогического сопровождения самореализации личности студентов являются: 1) научить молодого человека преодолевать трудности процессе профессионального становления; 2) оказать помощь в раскрытии потенциала личности, саморазвитии, самореализации; 3) создать благоприятные условия для обучения в вузе; 4) формирование стремления к самоопределению.

4. Направлениями педагогического сопровождения самореализации личности являются: формирование потребности в самоопределении, стимулирование мотивов самореализации, реализация функций личности, эффективность социального воздей-

ствия и взаимодействия, формирование профессиональной направленности личности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В систему высшего образования с 2011 года введена двухуровневая профессиональная подготовка, включающая обучение бакалавров и магистров. В отличие от исполнительских компетенций бакалавра, степень магистра предполагает наличие у ее обладателя компетенций организационно-управленческого характера, стратегического мышления, способностей к инновационной деятельности, воспроизводству нового опыта и знаний.

Самореализация личности, протекающая на первом курсе педагогического вуза, определяется особенностями вхождения студента в мир профессиональных знаний и отношений. Однако формирование ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии, построение смыслового поля развития профессиональных компетенций, которые будут развиваться, «оттачиваться» на старших курсах и в последующей педагогической деятельности, выстраивание собственной профессиональной Я-концепции, требуют активности личности и, как следствие, активной самореализации. Сознательное проявление потенциала личности в процессе самореализации формирует у студентов устойчивые мотивы к познавательной деятельности, решению сложных проблемных ситуаций, а к 4 курсу – к самостоятельной исследовательской активности.

Под педагогическим сопровождением понимается целостный и непрерывный процесс изучения личности, ее формирования, создания особых условий для самореализации во всех сферах деятельности, на всех этапах непрерывного образования, осуществляемый всеми субъектами образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Методологический регулятив проблемы педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки

Решение такой значительной проблемы, как педагогическое сопровождение самореализации личности студентов вузов требует четкого теоретико-методологического основания к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции развития общества, социокультурные детерминанты его эволюции в целом и общего образования в частности. Теоретико-методологическое основание является необходимым атрибутом представляемой концепции, поскольку оно определяет комплекс стратегических направлений исследования, среди которых упорядочивание понятийно-терминологического поля; определение новых особенностей и свойств педагогического сопровождения самореализации личности студентов вузов при двухуровневой системе профессиональной подготовки; выявление закономерностей и принципов данного процесса, обозначение слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы; определение перспектив развития изучаемого направления и, в связи с этим, педагогической науки в целом.

В качестве методологического регулятива выступает совокупность теоретико-методологических подходов, так как исследуемое педагогическое явление в силу своей сложности не должно изучаться с одной точки зрения.

Термин «подход» является полисемичным и может рассматриваться как:

- логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, ограничивающее ее только одним аспектом, но, в отличие от метода принципиально лишённое какого бы то ни было ограничения и даже фиксации тех средств, которыми ведётся исследование (В.И. Загвязинский [84]);

- комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании, практике, характеризующий конкурирующие между собой стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека (В.П. Никифоров-Казарин);

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания (Н.И. Пирогов);

- принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования (Н.И. Загузов, Н.А. Вершинина, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына);

- совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности (Б.С. Гершунский [54]);

- базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом (А.В. Хуторской).

С нашей точки зрения, педагогическое сопровождение самореализации личности студентов является сложным педагогическим феноменом, что требует применения комплекса теоретико-методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемого явления. Правомерность такой позиции обуславливается органической связью

научных подходов между собой, которая вытекает из внутренней взаимосвязи категорий, составляющих семиотическое ядро каждого подхода [244]. Взаимодополняющая разработка теоретико-методологических подходов предполагает установление диалектической связи между ними, взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена, определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции продуктивности его использования, установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Реализация последнего положения предполагает определение роли каждого подхода в исследовании. Как правило, на роль общенаучной основы исследования выбирается подход высокого уровня методологии, применяемый во многих дисциплинах.

Проанализировав с точки зрения процесса педагогического сопровождения самореализации личности студентов вузов потенциал культурологического, синергетического, междисциплинарного (П.Я. Гальперин, И.Д. Зверев, В.Н. Келбакиани, Ю.А. Самарин), семиотического (Р. Карнап, Ч.С. Пирс, Ф. де Сосюр, Н.С. Трубецкой, Р.О. Якобсон и др.) и других подходов, принимая во внимание тот факт, что общенаучная основа обеспечивает идентификацию противоречий и позиций, отражающих логику научного поиска, мы пришли к следующим выводам: 1) каждый из перечисленных подходов общенаучного уровня способен реализовать концептуальную модель педагогического сопровождения самореализации личности студентов, отбирая в качестве исходных положений все лучшее; 2) в статусе общенаучной основы будет продуктивен аксиологический подход, так как педагогическое сопровождение самореализации личности студентов в современных условиях невозможно без осмысления сущности ценностных ориентаций личности.

В качестве практико-ориентированной тактики чаще выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию, специально разработанные для решения проблем в образовательной сфере. Отметим, что семантическим ядром любого подхода выступает соответствующая категория, фиксирующая ту сторону образовательного процесса, которая признается ключевой для исследования. Поэтому каждый подход сводится к изучению в определенном ракурсе с проекцией в ту или иную теоретическую область. Изучение перспективных подходов – задачного, партисипативного, модульного – позволило в качестве теоретико-методологической основы конкретно-научного уровня, фиксирующего общий план исследования, выбрать акмеологический подход. Его назначение заключается в раскрытии особенностей практического использования педагогической концепции, определении механизмов и процедур педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Технологический уровень методологического анализа научного знания связан с выделением технологий познания, преобразования объекта и представлен текстоцентрическим (А.А. Веряев, О.И. Кучеренко и др.), технологическим (В.П. Беспалько, Т.А. Ильина и др.), праксиологическим (М.С. Каган, И.А. Колесникова и др.) и другими подходами. Для исследования проблемы педагогического сопровождения самореализации личности студентов на базе анализа структуры и динамики современной системы высшего образования адекватным методико-технологическим основанием выступает ситуативный подход.

Таким образом, выбранные нами подходы (табл. 2) относятся к общенаучному (аксиологический), конкретно-научному (акмеологический) и методико-технологическому (ситуативный) уровням методологии, что определяет многоуровневость и иерархический характер педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Таблица 2

Соотношение уровней методологии и сущности аксиологического, акмеологического и ситуативного подходов

Уровни методологии	Специфика уровней	Теоретико-методологический подход	Сущность подхода
Общенаучный	Исследует общенаучные концепции, воздействующие на большую часть научных дисциплин	Аксиологический	Основа исследования, формирование и прогнозирование системы педагогического сопровождения самореализации личности студентов, ориентированный на развитие ценностного сознания, ценностного поведения, ценностного отношения
Конкретно-научный	Описывает методы, принципы исследования и процедур, применяемых в той или иной научной дисциплине	Акмеологический	Теоретико-методологическая основа исследования, направленная на актуализацию творческого потенциала учащихся, повышение у них профессиональной мотивации и мотивации достижения успеха в деятельности, что предполагает создание условий для освоения студентами прогрессивных, современных методик и технологий обучения и воспитания, самовоспитания и саморазвития
Методико-технологический	Разрабатывает набор процедур, обеспечивающих получение эмпирического материала и его первичную интерпретацию	Ситуативный	Теоретико-методологическая основа организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает самореализация личности студентов, а в качестве средства ее достижения – совокупность педагогических ситуаций, определяющих переживание ситуации самореализации как единицы человеческого опыта

Аксиологический подход

Среди факторов, обуславливающих формирование личности, способной к самореализации, центральное место принадлежит ценностным ориентациям, детерминирующим направление и уровень активности субъекта, становление его личности. Являясь центральным личностным образованием, выполняющим регулятивные функции в становлении мотивационной, волевой, эмоциональной сферы субъекта, ценностные ориентации имеют большое значение для формирования активной личности, ее готовности к преодолению трудностей. Ценности конкретизируются в идеалах, целях деятельности, жизненных установках, обуславливают различные способы мировосприятия и воплощаются в процессе самореализации личности. Следовательно, феномен самореализации личности, связанный с поиском смысла бытия, обретает аксиологическую направленность. Поэтому изучение самореализации личности мы предполагаем с позиции аксиологического подхода.

Для общей аксиологии характерно наличие разнообразных ценностных классификаций, которые являются объектом внимания и изучения. В зарубежной аксиологии исторически сложились школы субъективной ориентации (эмотивизм, экзистенциализм, аффективно-волевая теория); субъективистской ориентации (неокантианство, неотомизм); эмпирическая школа (социально-психологические теории, лингвистический анализ, неонатурализм).

Проблема формирования нравственного поведения человека в процессе его образования опирается также на данные аксиологии, на этические философские учения. Ценности трактуются как нормативы, регуляторы деятельности (ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства). Согласно другим классификациям выделяют материальные и духовные ценности (В. Момов), реальные (актуальные) и потенциальные (В. Момов, В.Г. Алексеева), фактические и признава-

емые ценности. В этот ранг они «возводятся» оценкой того или иного лица, класса, всего человечества (Б.И. Додонов) [35].

Обобщив подходы зарубежных философов, рассматривающих природу ценностей, М.А. Киссель разработал классификацию, в которой источником ценностей являются потребности человека (А. Мейнонг, Д. Дьюи и др.); идеальное бытие (В. Вильгельм); высшая ценностная реальность (М. Шелер); интуиция, определяющая смысл ценностей (О. Шпенглер, П. Сорокин и др.) [171].

В современной философской литературе понятие «ценности» рассматривается как:

1) новая идея, выступающая в качестве индивидуального или социального ориентира;

2) субъективный образ или представление, имеющее человеческое измерение;

3) культурно-исторический стандарт;

4) тип «достойного» поведения, конкретный жизненный стиль [234].

Если считать, что ценности – устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования, то ценности характеризуются следующими основными признаками:

- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;

- все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени;

- ценности организованы в системы;

- истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах, и личности;

- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения [229].

Такая точка зрения позволяет М. Рокичу выделить два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности определяются как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться (ценности-цели). К инструментальным ценностям относятся убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях (ценности-средства) [255].

Заслуживает внимания и классификация З.И. Равкина, которая включает:

- социально-политические ценности (общедоступность и бесплатность образования, равное право на образование всех граждан, независимо от национальности, половой принадлежности и т.п., свободу выбора учеником или его родителями типа школы);

- интеллектуальные ценности (любопытность, потребность в познании, познавательный интерес и активность, творческая самостоятельность учеников, эстетика мысли и слова как средства познавательной деятельности);

- нравственные ценности (честь и личное достоинство ученика, его право быть субъектом педагогического процесса, этические стимулы и мотивы овладения знаниями, патриотизм и гражданственность, уважение к труду и людям труда, эстетика поведения и общения, взаимопомощь и готовность к сотрудничеству);

- ценности профессионально-педагогической деятельности (призвание к труду учителя-воспитателя; ответственность за избранную профессию; талант педагога, его поисково-исследовательская, инновационная деятельность, коммуникативные способности, позитивный стиль общения с учениками; профессионализм педагога, характеризующийся его ориентаци-

ей в процессе деятельности на интеллектуальные, нравственные и эстетические ценности образования) [198].

Рассматривая ценности с позиции влияния культуры, В.П. Тугаринов выделяет две группы ценностей:

1) ценности жизни (жизнь, здоровье, радость жизни, общение с людьми и т.д.);

2) ценности культуры: материальные (техника, жилище, пища, одежда и пр.), социально-политические (общественный порядок, мир, безопасность, свобода, равенство, справедливость, человечность), духовные (образование, наука, искусство) [234].

О.Г. Дробницкий [74] выделяет ценности предметные, которые выступают как объекты направленных на них потребностей, и субъективные (ценности сознания или ценностные представления). Первые есть объекты наших оценок, а вторые выступают в качестве высших критериев для таких оценок.

В социологии ценности рассматриваются как нормативы или регуляторы деятельности. В соответствии с таким подходом является деление на ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства. Исследуя диспозиционную структуру личности, В.А. Ядов и его сотрудники, прежде всего, выделяют ценности-цели (терминальные) и ценности-средства (инструментальные) [260].

М.Я. Виленский [42] предложил оригинальную классификацию ценностей, в которой представлены следующие группы:

1) ценности-предметы (объекты наших оценок) и ценности-значения (мысли, убеждения, представления субъекта о том, что является ценностью);

2) ценности материальные и духовные (познавательные, научные, нравственные, физические и т.д.);

3) ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-средства (по характеру их участия в регуляции поведения); ценности профессиональные, общественные, досуговые и т.д. (в зависимости от вида деятельности, в которой участвует человек).

Таким образом, в философской, психолого-педагогической литературе отмечается, что в процессе самореализации личности ценности определяют значимость объектов и специфику оценки действительности. По мнению К.М. Гуревича, ценность воплощает в себе отношение к формам человеческого бытия – это «экзистенциально прочувствованное бытие». Следовательно, ценности как детерминанты самореализации личности находят свое отражение в способности оценки и выбора, свободе самовыражения [64].

Формирование ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, ценностные ориентации выступают в качестве личностно образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Ценностные ориентации относятся к важным компонентам структуры личности, по степени развития которых можно судить об уровне сформированности личности.

Д.А. Леонтьев [138] определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него – то, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических. Ценностные представления, однако, не могут быть полностью сведены к ценностным ориентациям, даже с учетом всех возможных несовпадений между ними и истинными ценностями личности. Уже поверхностный феноменологический анализ позволяет увидеть, что в сознании любого человека наряду с ценностными ориентациями присутствуют и другие самые различные ценностные представления.

В.А. Ядов [260] считает, что ценностные ориентации личности, согласуясь с идеалом, формируют ценностную иерархию жизненных целей – дальних, средних, ближних, а также представления о нормах поведения (ценности-средства), выступающие в качестве эталона. Вершиной системы ценностных ориентаций личности является жизненный идеал – образ желаемого будущего.

Ценностные ориентации, по мнению ученого, структура многокомплексная. Она включает в себя когнитивный (смысловой) компонент, отражающий социальный опыт личности; эмоциональный компонент, характеризующийся наличием отношения личности к ценностям и раскрывающий содержание этого отношения; поведенческий компонент, содержащий планы действий относительно конкретной ситуации.

Личностные и социальные установки, а также ценностные ориентации образуют четырехуровневую диспозиционную систему.

На первом уровне находятся элементарные фиксированные установки, которые личностью не осознаются. Характерным для данного уровня является отсутствие когнитивных компонентов.

Социальные фиксированные установки образуют второй уровень, который включает в себя три компонента: эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный), поведенческий. Социальные потребности, связанные с вовлечением индивида в контактные группы, и соответствующие ситуации являются факторами, образующими социальную фиксированную установку.

Третий уровень представлен ценностными ориентациями, отличающимися от социальной установки уровнем обобщенности объекта диспозиции.

Четвертый уровень характеризуется направленностью интересов личности, которая вместе с ценностными ориентациями регулирует ее поведение.

Классификация В.А. Ядова включает в себя неразрывную триаду – знание, отношение, поведение, – на которую указывали еще философы античного периода, подчеркивая ценности образования [260].

Самореализация студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки совокупностью трех компонентов: мотивационного (стимулирующего деятельность), познавательного (обеспечивающего усвоения ЗУН), операционального (развивающего профессионально значимые качества личности).

Самореализация личности является одной из ценностных ориентаций личности. Поэтому она выступает средством удовлетворения постоянно развивающихся многообразных потребностей человека и общества (материальных и духовных, биологических и социальных, общественных и индивидуальных и др.). При этом в структуре личных потребностей наблюдается тенденция увеличения познавательных, эстетических, нравственно-эстетических и других интеллектуальных потребностей, в целом возрастание творческой деятельности людей.

Однако проблема ценностного аспекта самореализации, особенно с появлением в аксиологии культуры новых данных, связанных с осмыслением категории «ценность» с позиций межсубъектных отношений, их дифференциацией в аспекте идеала, нормы, оценки и т.п., несомненно, требует дальнейшего углубленного изучения. Актуальность этого обусловлена и тем, что зачастую гуманистическая ценность самореализации, и особенно в сфере физической культуры, ставится под сомнение. Объективное решение этого вопроса, безусловно, предполагает использование адекватной методологии.

Акмеологический подход

Акмеологический подход – методологическая стратегия, направленная на актуализацию творческого потенциала студен-

тов, повышение у них профессиональной мотивации и мотивации достижения успеха в деятельности, что предполагает создание условий для освоения студентами прогрессивных, современных методик и технологий обучения и воспитания, самовоспитания и саморазвития. Цель реализации акмеологического подхода в системе подготовки педагогов – формирование акмеологической направленности личности как стержневого свойства и важнейшего показателя профессионализма [4].

Внедрение акмеологического подхода в современное профессионально-педагогическое образование обеспечит усиление профессиональной мотивации будущих специалистов. Проблемы стимулирования творческого потенциала, выявления и плодотворного использования личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности посредством формирования акмеологической направленности личности рассматриваются в работах А.А. Деркача [69], Н.В. Кузьминой [131], А.К. Марковой [150] и др.

Истоки формирования акмеологической теории зрелости восходят к исследованиям Б.Г. Ананьева и его научной школы [5]. Исследуя закономерность гетерохронного развития свойств формирующего человека, он отмечал: «Не менее трудным, чем объективное определение «начала» индивида, личности, субъекта и гетерохронности всех этих состояний формирования человека, является определение объективных критериев зрелости человека». По его мнению, именно они привели в современной психологической литературе к замене понятия «зрелость» понятием «взрослеть» для того, чтобы избежать многих осложнений, считающихся подчас неодолимыми [5].

Акмеология не есть наука о развитии только взрослого человека; смысл ее в том, чтобы выявлять закономерности достижения вершин в целостном развитии человека на каждом возрастном этапе и в различных сферах его жизнедеятельности [174].

Б.Г. Ананьев [5] сделал вывод о том, что наступление зрелости человека как индивида (физической), личности (гражданской), субъекта познания (умственной зрелости) и труда (трудо-способность) во времени не совпадает и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях. Ученый ввел понятие глобальной зрелости, которое у животных совпадает с физической зрелостью всего организма, его жизнедеятельности и механизмов поведения. Следовательно, зрелость (глобальная) предстает как интегральная характеристика развития всех жизненных сил человека на определенном этапе его взросления или взрослости, как гармоничное сочетание природных, личностных и субъектных показателей целостного развития человека.

С этих позиций принято рассматривать педагогическую акмеологию как науку о закономерностях высших достижений в целостном развитии человека на каждом его возрастном этапе в процессе непрерывного образования, включая школьное, вузовское, последипломное и образование взрослых. Не случайно возникла такая самостоятельная научная область знаний, как акмеология школьного образования, где интегрируются знания по философии образования, психологии, педагогике, валеологии и социологии вокруг проблемы целостного развития растущего человека.

Характеристики зрелой личности (или личностной зрелости) представлены в диспозиционной теории личности американского психолога Г. Олпорта [176], с точки зрения которого, зрелый человек имеет широкие границы «Я» и может посмотреть на себя «со стороны»; он способен к теплым, сердечным социальным отношениям, проявляет сочувствие и терпимость; демонстрирует эмоциональную саморегуляцию и самовосприятие, не озлобляется внутренне и не ожесточается; реалистически воспринимает мир, опыт и свои притязания, не передергивает факты и стремится к достижению личностно значимых и реалистичных целей; способен к самопознанию, обладает чувством

юмора, имеет четкое представление о своих собственных сильных сторонах и слабостях; владеет цельной жизненной философией, системой ценностей, которые придают значимость и смысл практически всему, что делает человек.

Исходя из понимания личности как одной из сущностных характеристик человека, его социального развития, необходимо признать, что личностная зрелость (зрелая личность) не раскрывает всех аспектов целостного развития человека. В процессе онтогенеза и социогенеза формируются различные вариации уровней развития разных видов зрелости растущего человека, неразрывно связанные с его образовательной деятельностью. На рубежных этапах возрастного развития, так или иначе соотносимых со ступенями обучения в системе непрерывного образования, растущий человек достигает своей вершины, своей зрелости, которая воплощается в готовности к переходу на новую, более высокую степень образования и развития [174]. В процессе созревания человека, способного решать новую, более сложную задачу в жизни, учебе или труде, учитываются качественные изменения в физическом или психическом развитии, в здоровье, обученности и воспитанности, мотивации деятельности, в личностной сфере и творческой самореализации индивидуальности человека.

Процесс взросления и созревания растущего человека характеризуется развитием гетерогенных по своей природе процессов и взаимодействием всех «ипостасей» человека как биопсихосоциального существа. Этот сложный процесс целостного развития неразрывно связан с его образовательной деятельностью, с удовлетворением базовых человеческих потребностей в знаниях, необходимых для жизни и ее познания.

Актуален поиск интегральных критериев целостного развития растущего человека, важно осознать его микроакме на различных возрастных стадиях и ступенях образования. Такие интегральные структурно-функциональные образования создаются

на пересечении гетерогенных процессов развития растущего человека, его онтогенеза и социогенеза, созревания и образования, саморазвития и воспитания. В акмеологической концепции школьного образования в качестве такого интегрального критерия целостного развития растущего человека рассматривается феномен зрелости.

Зрелость – это субъективно-объективная категория, отражающая личный жизненный опыт и природные ресурсы растущего человека, объективные закономерности его взросления, а также результаты образования в соответствии с государственными стандартами [174]. Зрелость – это и социально-педагогический результат, возникающий в процессе взаимодействия социальной и педагогической среды, развития и взросления растущего человека. Зрелость – это микроакме, которая образуется на пересечении гетерогенных процессов: возрастного психофизиологического созревания и социокультурного развития. Таким образом, зрелость – это интегральное качество и показатель развития растущего человека в образовательной среде (социальной и педагогической) [185].

Каждый вид зрелости становится предпосылкой достижений на новом возрастном и образовательном этапах растущего человека, его поуровневого, ступенчатого *макроакме*. Диагностика качества образования обуславливает необходимость разработки его критериев, показателей и стандартизированных методик анализа, и оценки образовательного процесса и достигаемых результатов, которые определяются потребностью в самореализации.

Потребность в самореализации является глубинной потребностью человека, являющейся источником его целенаправленной личностно и социально продуктивной активности.

В рамках акмеологического подхода самореализация рассматривается как многомерный феномен в связи с акмеологическим развитием.

Выделяют следующие измерения самореализации: 1) ценность самореализации как показатель личностной зрелости и условие ее достижения; 2) потребность в самореализации как основание акмеологического развития; 3) возможность самореализации и способность к ней как источник акмеологического развития; 4) процесс самореализации как структурообразующее содержание акмеологического развития; 5) объективный и субъективный результаты процесса самореализации – самоосуществление человека [190].

Потребность в самореализации как основание акмеологического развития: 1) представляет собой чисто социальную потребность, мотивирующую деятельность человека; 2) характеризует сложность содержания мотивационно-потребностной сферы человека; 3) определяет динамические характеристики в поступательном развитии человека и общества в целом; 4) обеспечивает максимальное выражение самости человека; 5) проявляется в постоянных творческих поисках и достижениях.

Удовлетворяя потребность в самореализации в единичных актах деятельности, человек никогда не может удовлетворить ее полностью, т.е. потребность в самореализации является принципиально ненасыщаемой [216]. Потребность в самореализации является поливалентной, т.е. существует в бесчисленном множестве вариантов и форм, видов и способов. Удовлетворяя потребность самореализации в различных сферах жизнедеятельности, в разных формах и способах, человек находит свое место в системе общественных связей и отношений и выстраивает собственную, неповторимую траекторию жизненного пути. Во множестве вариантов самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность [167].

В акмеологических исследованиях показано, что понятие «потенциал» интегрально описывает феномены «мотивы», «способности» и тем самым позволяет адекватно рассматривать ситуации их рассогласования, возникающие при объяснении

индивидуальных предпосылок деятельности и уровня достигнутых результатов. При этом потенциал человека несводим к способностям и мотивам и мотивации, он интегрирует их. Потенциал самореализации тесно связан со всей совокупностью способностей человека (они отражают уже реализованный потенциал) с его мотивацией (определяющей перспективы развития потенциала). Развертывание потенциала самореализации проходит только в форме творчества и проявляется в прогрессивной инновационной деятельности, творческом поиске, умении принимать нестандартные решения. Развертывание потенциала самореализации становится возможным, когда личность актуализирует потребность в саморазвитии; сам процесс развертывания потенциала самореализации становится возможным, когда личность актуализирует потребность в саморазвитии; сам процесс развертывания потенциала самореализации осознается личностью как процесс самосовершенствования, а результатом этого процесса становится самоосуществление человека и, в случае максимального развертывания потенциала, достижение акме [180].

А.А. Деркач [69] отмечает, что акме следует определять не по отдельным, даже очень высоким достижениям, а по соотношению достигнутого человеком и максимума его еще не полностью реализованных при этом возможностей, его неисчерпаемого потенциала.

Процесс самореализации представляет собой противоречивое движение человека к раскрытию своего потенциала в ходе жизненного пути.

Содержание акмеологического развития процесса самореализации следует рассматривать в нескольких планах. Во внешнем плане самореализация выступает как стремление осуществлять свои личные цели и интересы в непосредственном соприкосновении с миром; во внутреннем плане самореализация выступает как процесс опредмечивания сущностных сил чело-

века, как трансляция его индивидуальности через результаты труда, а также через изменения в себе самом и в других людях.

Существуют различные подходы к выделению этапов, стадий и фаз профессионального становления личности. Одним из первых к рассмотрению вопроса о выделении стадий профессионального становления личности обратился Т.В. Кудрявцев. Он выделил три этапа, на первом из которых возникают и формируются профессиональные намерения, на втором – идет процесс профессионального обучения, а на третьем – происходит вхождение в профессию [140]. А.М. Кириченко [106], описывая процесс профессионального становления студента, выделяет стадии профессионального становления на этапе профессионального обучения: переходная (I–III семестры), накопительная (IV–V семестры) и определяющая (VII–X семестры).

Е.А. Климов [109] обосновал профессионально ориентированную периодизацию процесса профессионального становления, состоящую из 6 этапов. А.К. Маркова [150] предлагает периодизацию процесса профессионального развития, используя в качестве критериев уровни профессионализма личности, и выделяет 5 уровней и 9 этапов.

Рассматривая процесс профессионального развития личности студента, Г.В. Икрин выделяет три этапа (уровня) профессионального развития и соответствующие им виды деятельности (основа периодизации — тип ведущей деятельности) [92]. Итак, интегрируя данные различных исследователей, получается следующая периодизация профессионального становления личности: опация – профессиональная подготовка – профессиональная адаптация – первичная профессионализация – вторичная профессионализация или профессиональное мастерство.

Профессиональная карьера понимается как выстраивание стратегий индивидуального движения в процессе профессиональной деятельности; как личностно-уникальная система отношений и формируемое этой системой поведение, основанное

на опыте, приобретаемом в результате выполнения самых различных видов работ, которые человек выполняет в течение всей своей жизни. Профессиональная карьера понимается и как индивидуальный путь человека в определенных видах профессиональной деятельности, потенциально связанный с прохождением последовательности должностей, с образом жизни, реализующий призвание человека, предполагающий обогащение опытом и развитие субъекта и ведущий к достижениям и социальному признанию [157].

В теории уровней профессионального становления человека, разработанной А.К. Марковой по многомерным критериям, включающим овладение человеком нормами и правилами профессии, наличие у него соответствующих знаний, умений, навыков, постановку им специфических целей и т.д., выделены 5 уровней: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм и послепрофессионализм [150].

На уровне допрофессионализма субъект – новичок в профессии – не обладает необходимыми знаниями, умениями, качествами профессионала. На уровне профессионализма человек последовательно, длительно, индивидуально вариативно овладевает качествами профессионала, превращая работу в самостоятельный свободный труд. На уровне суперпрофессионализма человек обогащает профессию своим личным вкладом, достигает акме, самопроектирует себя как личность, а уровень его профессионализма существенно влияет на общественный прогресс. На уровне непрофессионализма или псевдопрофессионализма субъект обладает знаниями и умениями на фоне неких деформаций в своем профессиональном становлении. Он либо осуществляет внешне активную, но не соответствующую профессиональным нормам деятельность, либо «зацикливает» всю свою жизнь на работе, искажая профессиональное и личностное развитие, либо обнаруживает специфические нравственные ориентиры, реализация которых ущемляет интересы других людей.

Стремление к успеху и стремление к избеганию неудачи различным образом связаны с постановкой идеальной цели (уровня притязаний) и субъективными критериями успешности реальных действий. Уровень притязаний в большей степени детерминирован стремлением к успеху, а субъективные критерии успешности реальных действий обусловлены преимущественно стремлением к избеганию неудачи.

В зависимости от соотношения стремления к успеху и стремления избежать неудачи можно ожидать различные сочетания уровня притязаний и субъективных критериев успешности действий.

При высоком стремлении к достижению успеха и низком стремлении к избеганию неудачи наиболее вероятно сочетание высокого уровня притязаний и строгих критериев успешности действий.

Противоположное соотношение стремление успеха и стремления к избеганию неудачи снижает как уровень притязаний, так и строгость критериев успешности действий.

Умеренная выраженность обеих мотивационных тенденций может быть связана с умеренностью уровня притязаний и незначительным снижением строгости критериев успешности действий.

Регулирующее влияние мотивации достижения связывается не только с уровнем целей. Другой аспект мотивации достижения – понимание человеком сути успеха. Успех может рассматриваться как достижение превосходства над другими социально обусловленными критериями. С другой стороны, под успехом понимается соответствие результатов действий собственной цели внутренним критериям исполнения [237].

Особенности мотивации достижения сказываются на характере субъективных критериев успеха. Доминирование мотивации избегания неудачи ведет к снижению субъективных критериев успеха. При выраженном стремлении к успеху его субъек-

ективные критерии становятся более строгими. У лиц с выраженным стремлением избежать неудачи в ситуации неуспеха наблюдается реакция капитуляции: у них легче, чем у тех, кто ориентирован на успех, возникает отказ от поиска [238].

В исследованиях Х. Хеккаузена показано влияние мотивации достижения на характер каузальной атрибуции. Лица, ориентированные на избегание неудачи, в отличие от стремящихся к успеху, приписывают успехи удаче, а не собственным усилиям. Неудачи они склонные объяснять недостатком способностей [243].

Поэтому неудачи подрывают их уверенность в себе, а успехи не укрепляют самооценку. Ориентированные на избегание неудачи в большей степени, чем стремящиеся к успеху, подвержены дезорганизирующему влиянию негативных мыслей.

У лиц с высоким уровнем стремления к успеху более выражена устойчивость к неудачам, которые объясняются недостатком усилий. Связывая успехи с собственными усилиями, они более активно включаются в ситуации достижения, чем лица, стремящиеся избежать неудачи. Последние вследствие склонности объяснять успехи благоприятными внешними обстоятельствами, а неудачи недостатком способностей отличаются меньшей адекватностью реакции на успехи и неудачи, по сравнению с ориентированными на достижение успехов. У стремящихся избежать неудачи отмечается тенденция к предпочтению очень легких или очень трудных задач, так как успех или неудачи при их выполнении в меньшей степени затрагивают самооценку либо из-за высокой вероятности успеха, либо из-за возможности объяснить неудачу чрезмерной сложностью задач. Лицам, ориентированным на избегание неудачи, имеющим низкий уровень притязаний, негативное самоотношение, свои собственные сомнения в своих возможностях, ведущие к снижению результатов деятельности.

От характера самооценки зависит каузальная атрибуция успехов и неудач, их влияние на дальнейшее поведение людей.

Лица с высокой самооценкой не теряют уверенности в ситуации неудачи, воспринимают ее как случайность и усиливают активность, чтобы все-таки успешно выполнить задание. Низкая самооценка может быть причиной возникновения их беспомощности в ситуации неудачи и причиной отказа от самостоятельного поиска пути к успеху, ориентации на помощь извне.

Характеризуя роль самооценки в формировании реакции на успехи и неудачи, следует отметить, что, в отличие от внешней оценки, она менее четко осознается и обосновывается.

Эта тенденция особенно заметна у высокотревожных людей, стремящихся избежать неудачи, сильно ориентированных на оценку своих действий извне, а не на выполнение задачи. Ситуативная неудача подкрепляет их негативное мнение о себе, усиливает сознание собственной беспомощности.

Люди с высокой самооценкой, ориентированные на успех, в меньшей степени склонны испытывать чувство собственной некомпетентности. Поэтому неудачи не сказываются существенно на их самоотношении и не снижают, а усиливают активность, направленную на преодоление неудачи.

Свойства психики, оказывающие влияние на эффективность деятельности, могут быть отнесены к группе профессионально важных. В исследованиях В.Д. Шадрикова говорится, что они имеют определенные закономерности развития и влияния на эффективность деятельности. В процессе освоения профессии происходит изменение значимости общих и специальных способностей. Если на этапах освоения деятельности, особенно в период начального ознакомления с профессией, большой вклад в его успешность вносят общие способности, то эффективность деятельности профессионала в большей степени обусловлена специальными способностями [247].

Таким образом, акмеологическая направленность личности детерминирует такие процессы, как профессиональное становление, отношение к карьере, а также определяет силу мотивации достижения и самооценки.

Ситуативный подход

Самореализация направлена на реализацию потенциальных возможностей в объективной совокупности элементов среды (событий, условий, обстоятельств и т.п.). Внешняя среда оказывает стимулирующее, обуславливающее и корректирующее воздействие, т.е. детерминирует активность субъекта и одновременно задает пространственно-временные границы ее реализации. Самореализация в контексте взаимодействия человека и окружающей среды задает границы ситуации самореализации.

Слово «ситуация», пришедшее из французского языка, имеет в качестве исходного, базового латинское слово *situs*, которое включает в себя следующие значения: 1) положение, расположение; 2) поставленный, положенный, лежащий; 3) обитающий, живущий [228].

Понятие «ситуация» активно используется в интеракционизме, психологии социального научения, психологии среды и психологической экологии, психолингвистике, социальной психологии, психологии обучения, клинической психологии.

Ситуация как теоретическая проблема исследовалась в рамках теории поля К. Левина, изучалась в работах Г. Хартшомы и М. Мэя в связи с личностными и ситуационными особенностями честности детей. Дискуссия о детерминации социального поведения в контексте ситуационного подхода связана с такими именами, как Г. Оллпорт, С. Квин, Дж. Рейнхардт, В. Томас [256].

Классическое определение ситуации от микро- к макроуровню, предложил Д. Магнуссон, согласно исследованиям которого ситуация включает 5 компонентов:

А. Стимулы (*Stimuli*) – отдельные объекты или действия.

В. Эпизоды (*Episodes*) – особые значимые события, имеющие причину и следствие.

С. Ситуации (*Situations*) – физические, временные и психологические параметры, определяемые внешними условиями.

Восприятие и интерпретация ситуации придают значение стимулам и эпизодам.

Д. Окружение (*Settings*) – обобщающее понятие, характеризующее типы ситуаций.

Е. Среда (*Environments*) – совокупность физических и социальных переменных внешнего мира.

Понятие «ситуация» включает совокупность элементов среды, либо фрагмент среды на определенном этапе жизнедеятельности индивида, поэтому ситуация определяется как система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта [256].

Объективные и субъективные ситуации анализируются в работах К. Стеббинса, который под объективной ситуацией понимает актуальное физическое и социальное окружение, а под субъективной – любой компонент субъективной ситуации, воспринимаемой человеком, и поэтому получающей то или иное значение. Значению и определению ситуации много внимания уделяет также Т. Шибутани, показавший, что определение ситуации происходит посредством придания значения объективной ситуации. Тем самым она становится субъективной. Однако поведение человека обусловлено не столько внешним окружением, сколько его интерпретацией этого окружения и, согласно исследованиям Д. Магнуссона, влияние ситуации опосредуется воспринимательно-когнитивными системами индивида [229].

В отечественной психологии исследование понятия «ситуация» связано с понятием «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев). Поэтому ситуацию можно интерпретировать как оценку жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий в них [137]. В.Н. Мясищев [164] в концепции отношений личности предложил понятие значимой ситуации, подчеркнув при этом уязвимость личности к определенным факторам среды. В исследованиях В.Н. Воронина, Е.Н. Князева ситуация описывается как когнитивный конструкт личности,

который отражает часть объективной реальности, существующей в пространстве и времени и характеризующейся тем или иным социальным контекстом [57].

А.В. Филиппов, С.В. Ковалев [115] считают, что использование ситуации в качестве элемента, адекватно репрезентирующего субъект-объектные взаимоотношения, в психологическом тезаурусе возможно в случае ее понимания как продукта и результата активного взаимодействия личности и среды (в число объективных элементов которой входит и сама телесная и психологическая сущность человека). Ситуация представлена субъекту живой действительностью, в которой одновременно заключено общее и особенное; единичное, случайное и закономерное; сущность и явление; причина и следствие; тождество и противоречие; единство, взаимодействие и борьба. «Ситуация для субъекта есть сгусток, узел, в котором все отношения, все связи, имеющие место в действительности, так или иначе участвуют в ее организации. Следует иметь в виду, что ситуации, ее образующие, могут прекратить существование в реальности и присутствовать лишь как образы и представления субъекта. Считаем, что это возможно только благодаря переживанию ситуации.

Таким образом, ситуация – феномен, представляющий собой взаимодействие между индивидом и окружающей его природной, предметной и социальной действительностью. Переживание ситуации представляет собой единицу человеческого опыта, связанную с прошлым, настоящим и будущим субъекта; оно определяет качественный характер субъективного опыта человека. Можно говорить о том, что переживание субъекта выступает системообразующим фактором, приводящим к объединению условий и обстоятельств внешнего мира в целостную системно организованную ситуацию. В актуальную жизненную ситуацию человек привносит как бы «осадок» всей своей индивидуальной истории (рис. 1).

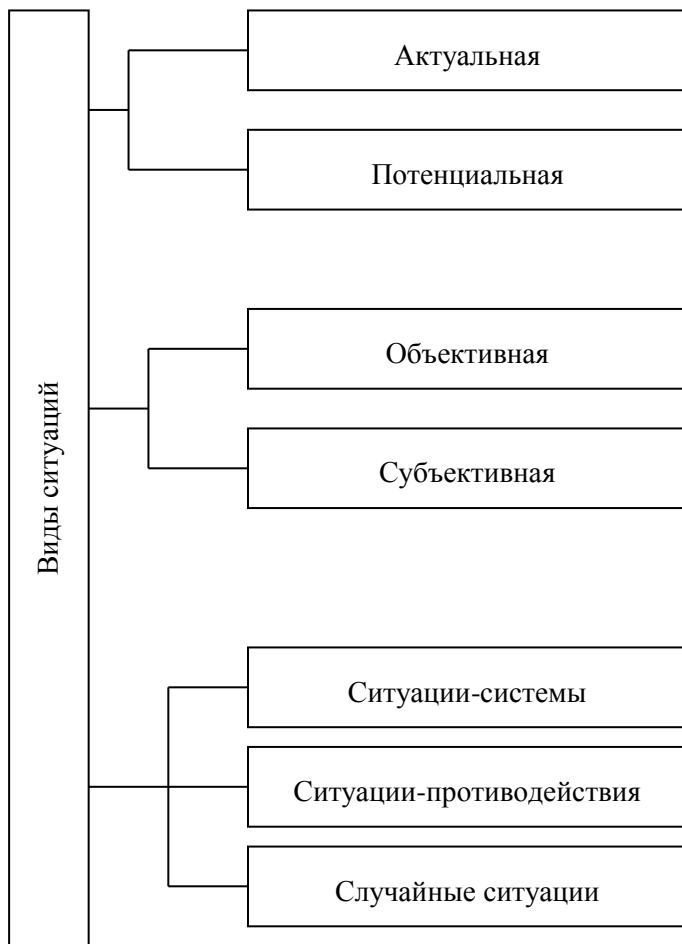


Рис. 1. Виды ситуаций

Таким образом, *ситуация* рассматривается как результат более или менее активного взаимодействия субъекта со средой, приводящего к выделению из объективной реальности совокупности явлений, которые организуются в некоторое целостное образование лишь в связи с актуальной позицией самого

субъекта в окружающем мире. Ситуация является способом организации субъектом явлений внешнего мира. При этом среда представлена как в предметной и функциональной форме, так и как совокупность общественных и межличностных отношений. Совокупность психологических ситуаций обуславливает социализацию субъекта и формирование элементов образа Я. Сущностной характеристикой *актуальной ситуации* является наличие у субъекта психологической готовности к чему-то, что составляет объективный аспект ситуации. Однако стремление к «конструированию» ситуаций может наблюдаться и в случае отсутствия у субъекта актуальной потребности. Продуктом этого относительно пассивного взаимодействия личности и среды является *потенциальная ситуация*.

Психологическое содержание чередующихся потенциальных ситуаций заключается в вероятностном прогнозировании вариантов взаимодействия субъекта с окружающей средой, его более или менее выраженной поисковой активности и связи с «дремлющими» потребностями. *Сущность потенциальной ситуации*, по словам Д.Н. Узнадзе, заключается в «подпсихическом» целостном отражении, на почве которого может возникнуть или созерцательное, или действенное отражение [237]. Оно заключается в своеобразном налаживании, настройке субъекта, его готовности к тому, чтобы в нем проявились именно те психологические или моторные акты, которые обеспечат адекватное ситуации созерцательное или действенное отражение. В случае, если отдельные из таких взаимодействий достигают порогового уровня, то *потенциальная ситуация переходит в ряд актуальных*, значимых для субъекта, и начинает детерминировать его конструктивную активность. Это происходит, когда отраженная психикой совокупность условий и обстоятельств потенциальная ситуация становится значимой для субъекта, приобретая для него вполне определенный личностный смысл. Только после акта личностного смыслообразования сформиро-

вавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает в полной мере детерминировать конструктивную активность субъекта, опосредовать весь спектр ее проявлений.

С.Л. Рубинштейн [208] считает, что «ситуация всегда содержит что-то данное, но в ней есть всегда как бы пустые, незаполненные места <...> через которые «проглядывает» нечто выходящее за ее пределы и связывающее ее со всем существующим». Благодаря наличию в ситуации имплицитно- заданного, субъект выходит за ее пределы, причем это может происходить как на уровне сознания – в области идеального, так и на уровне действия. При этом человек, преодолевая различные экзистенциальные ситуации, изменяет их и самого себя по пути становления – развития или регресса – «инволюции» как личности. Поскольку приоритет в образовании ситуации может быть отдан как внешним условиям, так и психологической готовности личности включаться в условия, необходимые для образования ситуации, можно выделить *два класса ситуаций* (А.В. Филиппов, С.В. Ковалев): 1) класс объектных ситуаций – противодействующее значение принадлежит внешним обстоятельствам. Механизм их образования состоит в том, что внешние условия способствуют актуализации определенного комплекса внутренних побуждений, адекватных им по своему содержанию. В этом случае ситуация формируется, только если в ответ на действия внешних условий у субъекта актуализируются определенные желания, потребности и т.д.; 2) класс субъектных ситуаций – представлен ситуациями, которые вызываются почти исключительной психологической готовностью субъекта, его актуальными потребностями. Появление той или иной потребности перестраивает, селектирует непосредственную среду и является в то же время стимулом к ее перестройке. Кроме этого, авторы считают, что можно выделить три разновидности ситуаций в зависимости от отношений между составляющими их элементами [115].

Первый вид – это ситуации-системы. В них события, воздействующие на субъекта, представлены как системы. В этих ситуациях в большей степени представлены закономерные, причинно-следственные связи, покрывающие сущности и явления в каждом из событий и между событиями. Эти ситуации являются продуктом определенной когнитивной деятельности, результатом накопления опыта, знаний.

Второй вид – это ситуации, образованные на основе отношений борьбы, противодействия в составляющих их объектах. Это самая широкая разновидность, имеющая оттенки от частных противоречий (уже имеющих место в самых упорядоченных системах) до антагонизма между объектами, составляющими ситуацию. Развитие такой ситуации и вместе с тем развитие ее воздействия может идти в направлении преобладающего влияния тех отношений, которые указывают на ослабление противоречий тех, которые связаны с усилением противоречий. Вероятно, до определенного развития противоречий в сторону их усиления ситуация может оказывать двойственное влияние, т.е. в этом влиянии будет прослеживаться ситуативность, изменчивость, непостоянность.

Третий вид – ситуации, образованные исключительно случайными связями между событиями, чаще всего являются производными от пространственно-временных их совпадений. Большая роль в образовании таких ситуаций принадлежит субъекту как элементу ситуации. Сущность подобных ситуаций состоит в том, что связи между субъектами ситуаций строятся исключительно на предположениях субъекта, т.е. субъект сам выступает связующим звеном, организующим элементы в ситуацию.

Л.Ф. Бурлачук, Н.Б. Михайлова для классификации ситуаций предлагают использовать следующие шкалы:

- шкала ситуаций в континууме «болезнь–здоровье»;
- шкала простоты – сложности ситуаций.

В нее входят элементарные ситуации – мелочи жизни, сложные ситуации – связанные с необходимостью решать отдельные вопросы, а также проблемные и экстремальные – требующие от человека мобилизации духовных сил:

- шкала социального благополучия: к ней относятся ситуации от социально неблагополучных, жизненно опасных до оптимально благополучных и полностью устраивающих человека;

- шкала новизны – известности ситуаций: совершенно новые ситуации, мало известные, достаточно известные и хорошо знакомые ситуации;

- шкала значимости – незначимости событий для жизни субъекта: ситуации, играющие поворотную роль и ситуации, игнорируемые субъектом;

- шкала соответствия ситуации потребности в самореализации: ситуации соответствующие – препятствующие потребности в самореализации;

- шкала стабильности – изменчивости ситуации: ситуации, постоянно сопровождающие жизнь субъекта ситуации, в которых происходят лишь частичные изменения, и ситуации, меняющиеся в корне и отличающиеся полной нестабильностью;

- шкала пространственной развертки ситуации: ситуации, влияющие на человека, включающие данный момент жизни и ситуации, находящиеся в разной степени пространственной удаленности, но имеющие значение для человека;

- шкала временной развертки ситуации: ситуации прошлого, настоящего и будущего [184].

Разнообразие жизненных ситуаций человека подробно анализирует Л.В. Мардахаев [149]. Так, описывая особенности педагогического сопровождения, Л.В. Мардахаев выделяет несколько видов ситуаций:

- воспитывающая ситуация – совокупность обстоятельств, которая существенно влияет на воспитанника, его воспитание;

– воспитательная ситуация в семье – процесс жизнедеятельности семьи с учетом ее структуры и состава, отражающий влияние ее взрослых членов (отца, матери, бабушки и бабушки и др.) на формирование личности ребенка, его психологические особенности, навыков, умений, привычек;

– проблемная ситуация – ситуация, содержащая противоречие и не имеющая однозначного решения, соотношения обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность индивида или группы людей;

– жизненная ситуация – различные периоды в процессе жизнедеятельности отдельного человека, для которых характерно относительное постоянство структур, содержания и направленности движения процессов, составляющих образ жизни;

– трудная жизненная ситуация – ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и т.п.), который не может преодолеть ее самостоятельно;

– социально-педагогическая ситуация – состояние, возникшее в связи с взаимодействием человека с социальной средой и обусловленная потребностями гармонизации этого взаимодействия.

Структура ситуации включает в себя предметы окружающего мира, действующих лиц, их деятельность, коммуникацию, взаимоотношения, пространственные и временные ограничения, происходящие события.

Событие выступает одной из ведущих детерминант ситуации. С.Л. Рубинштейн под событием понимал поворотный этап жизненного пути человека, связанный с принятием им на длительный период его жизни важных решений. «Каждое из этих внешних событий имеет свою внутреннюю сторону; объектив-

ное, внешнее изменение взаимоотношений человека с окружающими, отражаясь в сознании, изменяет и внутреннее, психическое состояние человека, перестраивает его сознание, его внутреннее отношение к другим людям и к самому себе» [208]. Н.А. Логинова, развивая подход Б.Г. Ананьева, выделяет дополнительно к «событиям поведения» и «событиям среды» события внутренней жизни [142]. Однако Т.Б. Карцева отмечает, что ее классификация не позволяет сделать вывод о механизмах действия события, не выявляет его субъективного значения, так как в ее основу положена локализация события с позиции внешнего наблюдателя [102]. Е.И. Головаха и А.А. Кроник [58] под событием понимают любое объективное изменение в жизни, поведении и внутреннем мире человека. Событие представляет собой момент жизни, имеющий подготовительную фазу и длительные последствия. Н.А. Логинова [142] считает, что «события отличаются дискретностью, ограниченностью во времени по сравнению с медленно эволюционирующими обстоятельствами жизни».

В качестве психологических последствий могут выступать состояния человека, отражающие характер переживаемых событий. Психические состояния могут аккумулироваться и переходить в личностные черты. Это связано либо с частотой повторения событий, с одинаковыми последствиями, либо с субъективным восприятием событий как имеющих одинаковые последствия. Однако «не все важные изменения обстоятельств вызывают яркие впечатления, многие почти не отражаются на психическом состоянии и не воспринимаются субъектом жизни в значении событий. Определенные психические факты не вызывают ближайшего психического эффекта, но имеют определенные последствия» [7]. Причинами этого могут быть либо недостаточная осознанность события, либо подавление неприятных переживаний, связанных с событием, с последующим его вытеснением из сознания. В этом отношении необходимо учитывать, что неосознанный и вытесненный «материал» может

определять последующее поведение, давать начало новому образу жизни. «Тогда отдаленные психологические сдвиги в характере и способностях могут явиться результатом более или менее длительного развития в создавшихся вследствие события новых условиях» [202]. Мы придерживаемся позиции, согласно которой внешняя сторона ситуации (как она представлена субъекту взаимодействия независимо от него) выступает как совокупность событий, происходящих в относительно короткий промежуток времени, имеющих одинаковые последствия. Это положение можно найти у Б.Ф. Ломова, который отмечал, что в качестве причин того или иного поведенческого акта выступает, как правило, не отдельное событие, а система событий, или ситуация [143]. Используя причинно-целевую концепцию психологического времени, разработанную Е.И. Головахой и А.А. Кронником [58], отметим, что каждое событие имеет свою протяженность во времени; каждое событие, входящее в состав ситуации, состоит из двух «частных» событий – события «начала» и события «окончания». Они являются «элементарными событиями», образующими «составное событие». Таким образом, ситуация представляется как совокупность составных событий. Элементарные события способны вызывать эмоциональные реакции, которые в совокупности образуют общий эмоциональный фон (состояние) индивида. По мере развития ситуации эмоциональные состояния аккумулируются, образуя эмоциональный опыт человека, лежащий в основе формирования эмоциональных черт личности [255].

Субъективные факторы всегда включены в генезис ситуации в качестве ее неотъемлемого звена. Чтобы образовалась актуальная для субъекта ситуация, недостаточно иметь определенные условия и обстоятельства. Необходимо иметь еще и определенного субъекта, со стороны которого должна присутствовать психологическая готовность (имеющая, в конечном счете, потребностный характер) к включаемым в генезис ситуа-

ции объективным условиям и обстоятельствам. А.В. Филиппов, С.В. Ковалев считают, что даже *a priori* можно с достаточной уверенностью утверждать, что для образования ситуации необходим субъект, который бы характеризовался не просто определенной активностью, но определенными актуальными, насыщенными, действующими, заявляющими о себе потребностями. Только при их наличии и возможно такое взаимодействие субъекта с внешними обстоятельствами, которое и приведет к образованию ситуации [256]. Таким образом, ситуация представляет собой субъективно-объективное образование. Б.Ф. Ломов [143] указывал на то, что ситуация обязательно должна рассматриваться соотносительно со свойствами и особенностями того, кто (что) в этой ситуации действует, и самой его деятельностью. В этом отношении можно отметить, по крайней мере, три аспекта. Субъект представлен в условиях ситуации: 1) системой своих внутренних побуждений; 2) своими индивидуально-психологическими и личностными свойствами; 3) деятельностными характеристиками.

В настоящее время распространенным является мнение о том, что лучший способ изучать взаимоотношения личности и ситуации – это биографический метод, который дает возможность понять, как процесс личностно-ситуационного взаимодействия происходит в жизни. Событийно-биографический подход начал формироваться с 70-х годов XX века. В его русле ведутся исследования личности и ее патологии. Подход подчеркивает уникальность жизненного пути каждого человека, а также необходимость превращения психологии развития личности в психологию жизненного пути, основой периодизации которого могут стать конкретные жизненные (биографические) события, в которых социальные явления и, с другой стороны, психофизиологические процессы переживаются личностью. Способ переживания событий и определяет психологическую судьбу личности.

В отечественной психологии данные вопросы исследуются в рамках направления, известного как жизненный путь личности, и развиваемого С.Л. Рубинштейном [208], Б.Г. Ананьевым [5], их сотрудниками и учениками. Разработан подход к личности как к субъекту жизненного пути.

Определение жизненного события дал С.Л. Рубинштейн [208]. Событие (в психологии жизненного пути) – это поворотный этап жизненного пути, когда принимаются важные решения на длительное время.

В настоящее время в отечественных исследованиях обсуждаются вопросы внутреннего содержания личности и внешних условий, К.А. Абульханова-Славская [1], Н.А. Логинова [142], В.И. Уварова, Е.В. Шорохова и др. Так, К.А. Абульхановой-Славской показано, что интегральные структуры личности – характер, талант, жизненная направленность, жизненный опыт – формируются и проявляются в жизнедеятельности. В исследованиях образа жизни ситуацию определяют как категорию, позволяющую анализировать образ жизни с помощью пространственно-временных характеристик, в которых жизнедеятельность человека осуществляется как единство условий сознания и деятельности [1].

Для изучения жизненного пути эффективно применение биографического метода, активно разрабатывавшегося Б.Г. Ананьевым и его школой [5]. Это один из наиболее ранних методов исследования личности. Основной единицей анализа служит событие – простейший элемент жизненного пути. Систематизация приемов биографического метода дана Н.А. Логиновой [142]. Биографический метод часто реализуется в создании различного рода психологических автобиографий (например, в работах П. Ржичана, Н.А. Логиновой). Возможно использование перспективного метода каузометрии, предложенного Е.И. Головахой и А.А. Кроником. Метод каузометрии основан на выделении 15 значимых событий конкретного человека и выяснении

причин целевых связей между ними. Количество причинно-целевых связей, в которые включены жизненные события, и определяет значимость события. Применяя методику, следует помнить о том, что между событиями существуют и другие виды связей, помимо причинно-целевых, как существуют значимые события, мало связанные с другими [58].

В настоящее время вариантом биографического метода является исследование в биографическом масштабе психологического времени, в котором находит специфическое выражение вся совокупность отношений личности. Психологическое время – это время переживания событийной организации жизненного пути личности. Биографический масштаб, в котором происходит функционирование психологического времени, в отличие от ситуативного, в котором происходит непосредственное восприятие и переживание коротких временных интервалов, задается временем жизни в целом. Такой аспект психологического времени изучался К.А. Абульхановой-Славской [1], В.И. Ковалевым [111], С.Л. Рубинштейном [208]. В последние годы особую популярность приобретают исследования временной перспективы. Представления о будущем, как и о настоящем, о реальном использовании времени, обусловлены объективными факторами, самой жизнью человека. Психологическое время – отнюдь не искаженное отражение объективного времени. Оно обладает собственными закономерностями.

В процессе самореализации человек периодически проходит ее очередной этап, определяя и выбирая ту или иную ситуацию и при этом, прежде всего, предполагая «определенного» себя в данной ситуации. В русле самореализации личности наиболее целесообразным является анализ ситуационных детерминант с точки зрения ситуации как системы объективной и субъективной составляющих, имеющих место в жизнедеятельности.

Ситуативные модели играют определенную роль в трактовании ситуации. «Эти модели представляют собой когнитивный

коррелят фрагментов мира: это то, что происходит в «уме», когда человек является участником ситуации или получает о ней информацию. Модель включает личностное знание, которым располагают люди относительно ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в ситуациях подобного рода» [140]. Роль ситуативных моделей состоит в организации и упорядочении информации, на основе которой формируются контекстные ожидания, способствующие прогнозированию будущих событий. Организация и упорядочивание предполагают категоризацию, благодаря которой возникают различные когнитивные репрезентации.

Таким образом, используемые в ходе самореализации стратегии обусловлены как личностно-ситуационными детерминантами, так и актуализируемыми либо на данный момент сформированными мотивационно-смысловыми образованиями. При этом определяющее значение имеет то, как человек «означивает», категоризирует окружающий мир. Выделение человеком личностного знания происходит при наложении им «кальки» своего жизненного опыта. Таким образом, те или иные ситуации наделяются определенной валентностью (значимостью, силой). Кумулятивный, интегральный характер последних определяет ход самореализации, выражаясь в используемых стратегиях самореализации. Все это предполагает включение механизма выделения ведущих смысловых структур, имеющих большую валентность и тем самым обретающих мотивационный статус. В целом, таким образом, задается характер личностно-ситуативного взаимодействия, что и обуславливает особенности стратегий самореализации личности. Следовательно, в качестве механизмов, детерминирующих процесс самореализации, выступают мотивационно-смысловые и личностно-ситуативные механизмы, задающие определенный ход самореализации.

Резюме

1. В качестве методологического регулятива концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов выступает интеграция теоретико-методологических подходов. Выбранные нами подходы относятся к общенаучному (аксиологический), конкретно-научному (акмеологический) и методико-технологическому уровням методологии, что определяет многоуровневость и иерархический характер педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

2. Аксиологический подход – основа исследования, формирование и прогнозирование системы педагогического сопровождения самореализации личности студентов, ориентированный на развитие ценностного сознания, ценностного поведения, ценностного отношения.

3. Акмеологический подход – теоретико-методологическая основа организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает самореализация личности студентов, а в качестве средства ее достижения – совокупность педагогических ситуаций, определяющих переживание ситуации самореализации как единицы человеческого опыта.

4. Ситуативный подход – теоретико-методологическая основа организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает самореализация личности студентов, а в качестве средства ее достижения – совокупность педагогических ситуаций, определяющих переживание ситуации самореализации как единицы человеческого опыта.

2.2. Педагогические закономерности сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки

Содержание концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов определяется ее ключевыми положениями (фундаментальными законами, допущениями,

аксиомами, постулатами и т.д.), составляющими исходный теоретический базис. Базисом концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов мы называем систему исходных положений, определяющую особенности построения теории самореализации личности и характеризующих специфику педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Следовательно, базис педагогической концепции должен включать закономерности, принципы педагогического сопровождения самореализации личности студентов, позволяющие объяснить его сущность и обеспечить возможность теоретико-логического вывода всех положений педагогической концепции. Такое понимание данного компонента содержания педагогической теории при его теоретической направленности имеет непосредственную связь с процессом педагогического сопровождения самореализации личности студентов, так как раскрывает его практическую сущность; определяет требования и правила эффективного осуществления; обуславливает выбор методов и средств; характеризует результат.

Закономерность – необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления и развития явления [184]. Закономерности определяют основную линию развития явления, являясь результатом совокупного действия множества законов. Методологическое значение закономерности состоит в том, что она репрезентирует научное знание в предельно концентрированном виде. Входя в состав концепции и сохраняя ее теоретический контекст, закономерность формулируется в соответствии с принятой терминологией, опирается на базисные теоретические положения и требует в ходе практического применения использования всех научных знаний об изучаемом феномене, полученных в работе над концепцией.

Рассматривая закономерность как результат научно-педагогического исследования, А.И. Кочетов отмечает, что она должна характеризоваться следующими особенностями: раскрывать взаимодействие и движение исследуемого явления как «самодвижение»; фиксировать качественную устойчивость и повторяемость явления не только в коротком, но и длительном периоде времени; отражать существенные признаки явления и его структуры в четко оформленных выражениях, в определенных понятиях [183].

На основе анализа содержания и структуры педагогического сопровождения самореализации личности студентов, анализа научной и методической литературы, нормативных документов нами выявлены следующие закономерности педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки: 1) детерминантные закономерности; 2) атрибутивные закономерности; 3) продуктивные закономерности.

Детерминантные закономерности вскрывают причинно-следственные связи процесса педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Детерминация – это не только причинно-следственные связи, но и взаимозависимость и взаимовлияние систем. Любая общественная система функционирует, взаимодействуя не только с природой, но и с другими социальными системами, которые образуют по отношению к ней внешнюю историческую среду. Поэтому, согласно первой детерминантной закономерности, существует *объективное и устойчивое влияние социальных ориентиров развития общества, государственной политики в области образования на готовность студентов к самореализации потенциальных возможностей в процессе профессиональной подготовки* (рис. 2).



Рис. 2. Базис концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки

Проблема готовности человека к любой деятельности широко освещается в психолого-педагогической литературе (К.А. Абульханова-Славская [1], Е.П. Ильин [94], М.И. Лукьянова, А.В. Петровский [187] и др.). Эта проблема относится к числу наиболее актуальных проблем современной педагогики и психологии. Готовность к деятельности, пожалуй, одно из наиболее сложных с точки зрения формирования явлений. Тем не менее от степени готовности к деятельности зависит не только степень овладения ею, но и личностная самореализация. Готовность к деятельности определяется современными учеными как: качество личности (М.И. Дьяченко [77], А.А. Кандыбович, А.Г. Ковалев, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров и др.), как состояние личности перед началом деятельности (А.В. Барабанщиков, К.М. Дугай-Новакова, А.А. Деркач [69], В.А. Крутецкий [127], Н.Д. Левитов, А.Ц. Пуни, Д.Н. Узнадзе [337] и другие), как наличие определенных способностей (Б.Г. Ананьев [5], С.Л. Рубинштейн [208], В.А. Сластенин [219]).

Мы считаем, что готовность к самореализации в образовательном процессе – устойчивая характеристика развития студентов, отражающая совокупность качеств и свойств, необходимых и достаточных для раскрытия сущностных сил и определения потенциала личности. При определении структуры готовности к какому-либо виду деятельности необходимо учитывать специфику самой деятельности и факторы, влияющие на структурные компоненты готовности. Мы считаем, что структуру готовности к самореализации составляют: когнитивный компонент – самопознание, самосознание (опирающееся на положительную Я-концепцию, адекватную самооценку); мотивационно-ценностный компонент (мы говорим о мотивах, соответствующих мотивам самореализующейся личности, мотивах студентов самореализоваться в учебной деятельности, об осознании самореализации как одной из ведущих ценностей личности); творческий компонент (в основе которого лежат творческие

способности, творческое отношение личности к себе, к своей социально-востребованной деятельности); деятельностно-практический компонент (в основе которого лежат опыт самоактуализации и рефлексивно-оценочные умения студентов). В качестве критериев готовности студентов к самореализации в образовательном процессе выделены: адекватная самооценка, профессиональная направленность на определённый вид деятельности, высокий уровень творческого потенциала, сформированность рефлексивно-оценочных умений, ведущими являются профессиональные и учебно-познавательные мотивы учебной деятельности. В ценностной составляющей самореализация является одной из ведущих ценностей личности.

В соответствии с требованиями акмеологического подхода изменяется понимание детерминации. Так, А.А. Деркач [69] отмечает, что в настоящее время наблюдается «инверсия» детерминационных зависимостей: не социум действует на потребности, способности, психику и саму личность, а сама личность так использует свои способности, мотивацию, психические, энергетические ресурсы, чтобы оптимизировать свое соотношение с социумом. Поэтому выделена вторая детерминационная закономерность: *влияние экономических потребностей общества, социальной дифференциации и темпов развития науки, образования на содержание, методiku и формы двухуровневой профессиональной подготовки.*

Согласно исследованиям, проводимым экономистами (В.Т. Агаев, В.С. Романченко, И.В. Хмалинский и др.), социологами (С.И. Григорьев, Я.В. Дидковская, Л.Я. Рубина, В.Г. Храчева и др.), социальными психологами (В. Капцов, Т.А. Молодченко, В.А. Урываев, Т.Ю. Фадеева и др.) умение учиться, разучиваться и переучиваться – основа образования будущего. Так, неграмотным в будущем будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не умеет обрабатывать информацию. Поэтому важнейшей составляющей системы двухуровневой профессиональной

подготовки являются инновационные образовательные программы – совокупность учебных планов, программ, дисциплин, которые определяют цели и задачи, структуру и содержание, методы и технологии инновационного образовательного процесса, направленного на самореализацию личности студентов. Высокие темпы развития науки и техники, интенсивное внедрение в образовательную практику информационных технологий, устойчивая тенденция гуманизации и гуманитаризации образования, появление новых форм обучения требуют постоянной научно-методической работы по созданию новых и совершенствованию существующих образовательных программ двухуровневой профессиональной подготовки. При этом содержание программ должно основываться на функциональной структуре профессиональной подготовки, на требованиях к развитию профессиональных качеств студентов, соответствовать действующим нормативным документам, учитывать специфику научных школ конкретного вуза. На основе информационных и педагогических технологий важно изменить социальную позицию студентов, сделать их инициаторами систематической самостоятельной творческой работы.

Таким образом, инновационные программы двухуровневой профессиональной подготовки должны опираться на современные достижения науки, мировой и отечественный опыт, новые образовательные концепции, инновационные формы, методы, средства и технологии обучения, учитывать общие особенности самореализации личности.

Атрибутивные закономерности позволяют выявить качества исследуемого объекта и тем самым установить отношения с родовым понятием через систему признаков. Атрибутивные закономерности раскрывают внутренние характерные особенности процесса педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Первая атрибутивная закономерность: *гармонизация индивидуально-психологических особенностей личности студентов и условий образовательной деятельности оказывает влияние на выбор стратегий самореализации в процессе профессиональной подготовки.*

Понятие «стратегия самореализации личности» и близкие к нему дефиниции в зарубежной психологии «жизненный стиль», «жизненные ориентации», «способы бытия» исследовали А. Адлер [3], А. Маслоу [153], Э. Фромм [241] и др. В отечественной психологии понятия «стратегия жизни», «жизненный путь», «образ жизни» активно изучают К.А. Абульханова-Славская [1], Л.И. Анцыферова [9], Т.Н. Березина, В.Е. Ключко [110], А.Н. Леонтьев [137], С.Л. Рубинштейн [208] и др. В рамках психологических исследований жизненная стратегия раскрывается как способ самоопределения человека в своей жизни, в большей или меньшей мере способствующий развитию его творческой индивидуальности способ бытия, реализация которого позволяет сделать его жизнь наиболее эффективной.

Согласно традициям отечественной психологии стратегия самореализации личности определяется как основанный на смысложизненных и ценностных ориентациях личности, ее планах и прогнозах самоосуществления способ сознательного управления процессом самореализации (К.А. Абульханова-Славская [1], И.Б. Дерманова [70]). Выбор стратегии самореализации предполагает способность личности к развитию собственной уникальности в конкретных социальных условиях профессиональной подготовки, детерминирует особенности, пути согласования своей индивидуальности с запросами социального окружения, задавая специфику самореализации личности. Каждую личность характеризует индивидуальная система стратегий самореализации, которая представляет собой совокупность избираемых ею иерархически организованных и взаимосвязанных друг с другом стратегий самореализации, поэтому стратегия са-

морализации может рассматриваться как интегральное образование, функционирующее на мотивационном уровне, определяющем характер целей, ценностно-смысловую специфику самореализации, характеризующей конкретные способы образовательной деятельности.

Вторая атрибутивная закономерность: включение студентов в различные виды продуктивной деятельности активизирует самореализацию личности в процессе профессиональной подготовки.

В развитии личности большое значение имеет ее активность. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентации и т.п. В процессе своего развития и формирования личность начинает осознавать изменения, происходящие с ней, появляется рефлексия на свое изменение. Самоотражение приводит к возникновению планов, проектов развития. Личность начинает экстраполировать себя в свое будущее. «Желание своего будущего, – замечает Л.И. Анцыферова, – и есть желание развития» [9]. Следовательно, на определенной стадии развития человек становится субъектом собственного развития. Изучение литературы показало, что наиболее существенными признаками понятия «активность» являются количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или взаимодействия, потенциал возможностей человека и, наконец, источник любого процесса или взаимодействия (К.А. Абульханова-Славская [1], А.И. Крупнов, В.А. Петровский [187]). Движущими силами активности человека являются противоречия, которые возникают в процессе взаимодействия внешних и внутренних факторов в ходе выполнения профессиональной деятельности.

Если обратиться к проблеме активности самого субъекта на определенных этапах развития, образования, социализации, профессионализации, то выделяется ряд специфических условий

пространства и его активности. «Чувство собственной активности», ощущения своего действия лежат в основе субъектности, самоорганизации поведения. Как утверждает Ю.Б. Гиппенрейтер, воспитание волей личности возможно только при постоянном уважении к спонтанной активности человека [56]. Такие проблемы, как личностное самоопределение, смыслообразование, процессы самосознания, самопознания, саморегуляции человека, раскрываются через категорию, активности самого субъекта, и если быть еще точнее, через постижение пространства его активности, неразрывно связанное с изменяющейся средой и опосредованное продуктивной деятельностью [68].

Пространства, в которых реализуются саморазвитие, самореализация, субъектность субъекта, есть пространство собственной активности, которое имеет ряд особых свойств: уникальность, исключение отрицательных показателей активности; единовременное, согласованное или конкретное функционирование различных репрезентативных систем; произвольное или произвольное измерение границ пространства активности; гетерохронность «запуска» определенных программ активности различных уровней; возможность взаимодействия двух и более человек в качестве коллективного субъекта, образующих общее пространство, в котором реализуется как индивидуальная, так и общая активность.

В специальной литературе выделены 2 уровня в пространстве активности субъекта:

1. Базовый, ресурсный уровень. Активность субъекта реализуется в соответствии с его формально-динамическими показателями активности, представленными индивидуальными свойствами, в соответствии с генетическими программами, характеристиками (когнитивными, динамическими) родительской семьи. Изменение направления активности субъекта, определение границ выражается посредством проявления спонтанной активности. Основными элементами пространства активности на

этом уровне активности можно называть движение, действия, эмоциональные реакции, интенции.

2. Технологический уровень. Активность субъекта реализуется в соответствии с его адаптационными способностями, изменение направления активности субъекта выражается через подбор программ, позволяющих скорректировать отношения субъекта с элементами внутренней и внешней сред, соразмерить и ограничить или увеличить собственную активность, применяя интеллект, паттерны характера, опыт саморегуляции, самоконтроля, самокоррекции, самокомпенсации [174].

Принцип активности позволяет рассматривать самореализацию личности как совокупность целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий. Ситуативность активности может рассматриваться как характеристика самореализации, свидетельствующая о переходе деятельности в процессе самореализации в новое качество: усилия, направленные на достижение цели, превосходят нормированный уровень деятельности и необходимы для ее достижения.

В.В. Краевский вводит понятие «принцип продуктивности обучения». Согласно этому принципу «...главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение учениками образовательного продукта. В результате у учащегося развиваются навыки и способности, которые свойственны специалистам соответствующей науки или области деятельности» [16, с. 83].

В.П. Беспалько вводит понятия репродуктивной и продуктивной учебной деятельности в контексте уровней усвоения. На наш взгляд, это является наиболее удачным. «Продуктивная деятельность – это удел и отличительная способность человека, одаренного изобретательным сознанием и мыслящим мозгом,

способным не только воспроизводить усвоенную информацию, но преобразовывать ее таким образом, что порождается новая ранее неизвестная ему информация, что и является отличительной особенностью продуктивной учебной деятельности» [20, с. 35].

Вместе с тем мы разделяем позицию И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, М.В. Булановой-Топорковой и В.И. Загвязинского в том, что деление учебной деятельности на продуктивную и репродуктивную носит достаточно условный характер [16]. «Продуктивные и репродуктивные элементы деятельности всегда тесно взаимосвязаны, поскольку репродуктивные элементы составляют основу творческой деятельности, выступая как ее строительный материал» [7, с. 57]. В.Я. Ляудис, разработав концепцию совместной продуктивной деятельности преподавателя со студентами и студентов друг с другом, выделяет один из главных показателей инновационного обучения – преодоление автономности обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студента. Таким образом, возникает потребность в создании определенных условий для приобретения студентами специфического опыта, обеспечивающего достижение ими полного и гармоничного интеллектуально-социального развития, высокого уровня культуры общения и взаимопонимания [183]. По мнению И.Я. Зимней, продуктом совместной учебной деятельности является: а) структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать задачи профессиональной деятельности; б) выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве; в) внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах [87].

Продуктивные закономерности (закономерности эффективности) вскрывают обстоятельства продуктивного развития и связаны с совершенствованием процесса педагогического со-

проведения самореализации личности студентов: получение максимально возможного результата при минимизации различного рода затрат, то есть определяют те факторы, которые влияют на его эффективность. При этом процесс педагогического сопровождения личности студентов считается эффективным, если не требуется дополнительных ресурсов; в результате получен необходимый результат; есть потенциальные возможности для улучшения его качества без существенного увеличения затрат. Повышение эффективности, как правило, осуществляется через экономию времени, ресурсов и повышение уровня решения ключевой проблемы.

На основании изложенного мы доказали существование первой продуктивной закономерности: *эффективность педагогического сопровождения самореализации личности обусловлена расширением образовательного пространства за счет новых механизмов формирования учебных программ курсов по выбору и тьюторского сопровождения самостоятельной работы студентов.*

Образовательное пространство двухуровневой профессиональной подготовки является социальным пространством. Исследуя проблемы социогенного пространства, В.А. Писачкин предлагает его классификацию по доминантным признакам, в качестве критериев выступают: степень универсальности, континуальности, дискретности, стратифицированности, иерархичности (вертикальные связи) и координированности (горизонтальные связи). Различаются 3 типа пространства: 1) дисперсный, дискретный тип пространства (включающий этнические и конфессиональные пространства); 2) смешанный (континуально-дискретный) тип пространства (включающий технологическое пространство; 3) континуальный тип пространства (включающий экономическое, политическое, правовое, культурное, информационное, эстетическое, нравственное виды пространства) [189].

В системе исследования пространства педагогической деятельности, его характеристика как социального занимает центральное место. В.В. Ильин [93] подчеркивает, что социогенное подпространство – это «силовое поле, создаваемое взаимодействующими индивидами, но вместе с тем имеющее свое особое (системное качество), отсутствующее в самих индивидах, например, государство, право, обычаи, мораль и т.д. В индивидах есть лишь его элементы в виде усвоенных социальных ролей и ценностей».

В структуре педагогической деятельности социогенное пространство выполняет особую роль благодаря той универсальности, которая сопровождает всякое социальное действие, взаимодействие, отношение, позицию, расположение, место. Поэтому расширение образовательного пространства педагогической деятельности в большей степени складывается из комплекса отношений, характер которых определяется такими факторами, как культурные традиции вуза, специфика совместной деятельности, педагогическая направленность, сфера научных интересов, профессиональная Я-концепция.

Особо следует отметить синтез в образовательном пространстве индивидуального субъектного и социально организованного бытия человека.

В пространстве педагогической деятельности в контексте индивидуально личностного и социально организованного бытия человека ярко проявляются социальные свойства пространства, влияющие на характер поведения людей, их образ жизни и индивидуально-психологические особенности.

В индивидуально-личностном пространстве происходит самоосуществление личностью себя в рамках свободной идентификации в различных формах социальных отношений, обособивается позиция «Я и педагогический вуз». Социально организованное пространство представлено системой межсубъектного и субъект-объектного взаимодействия, многообразием

отношений (идентификации, борьбы и сотрудничества, ответственности, расположения), а также распределением и наложением полей и зон социальной напряженности, конфликтов и других пространственно локализованных социальных и культурных явлений.

Образовательное пространство представляет собой особую реальность, включающую всю материальную среду, преобразованную и в соответствии с потребностями потребителей, возможностями и ценностями субъектов образовательного процесса. В содержательном плане эта роль выполняется в процессе диверсификации или диффузии, выражаемой социальным наполнением явлений, как естественных, так и искусственных, что порождает особое предметно выраженное и пространственно локализованное образование, обозначаемое в терминах взаимосвязи социально-экологических, социально-экономических, социально-политических и других явлений и процессов.

Важнейшим направлением расширения образовательного пространства является тьюторское сопровождение самостоятельной работы студентов.

Повышение роли самостоятельной работы студентов, усиление ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности, инициативы, самостоятельности представляются приоритетными направлениями в решении задач российского высшего профессионального образования в целом и экономического в частности (А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя и др.). Возникает необходимость в другой модели обучения, в которой смещается акцент с того, чтобы заставлять студентов учиться на то, чтобы они сами захотели обучаться. В этой модели самостоятельная работа организуется не для освоения содержания учебной дисциплины, а для того, чтобы использовать содержание дисциплины в формировании и развитии способности студента

самостоятельно решать профессиональные задачи на основе своих интересов, склонностей, жизненного опыта.

Основным механизмом тьюторской деятельности в организации СРС является тьюторское сопровождение. Тьюторское сопровождение – это вид педагогического сопровождения процесса индивидуализации в открытом образовании. Выделяют три вектора тьюторского сопровождения:

- Социальный – тьютор раскрывает образовательный потенциал окружающего социума, образовательных и иных учреждений, событий и т.д. при формировании и реализации студентом индивидуальных образовательных программ, маршрутов, траекторий.

- Антропологический – тьютор помогает овладеть техниками и технологиями развития личностных качеств, необходимых в образовании, создает условия для саморазвития и самовоспитания, для раскрытия потенциальных возможностей и способностей.

- Культурно-предметный – тьютор раскрывает образовательный потенциал учебных дисциплин, помогает осуществить выбор курсов, заданий по самостоятельной работе [28].

Содержание тьюторского сопровождения включает организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное, с одной стороны, на инициирование движения студентов к профессии, имеющих затруднения в практической деятельности, выбора и построение ими собственного профессионального маршрута в процессе обучения, с другой стороны, на оказание помощи студентам в профессиональном движении.

Эффективность педагогического сопровождения самореализации личности обусловлена ориентацией педагогического сопровождения на изменение субъектной позиции студентов через свободную реализацию своих возможностей, открытость восприятию нового социального опыта.

К.А. Абульханова-Славская [1] считает, что «признать за личностью статус субъекта» возможно лишь при способности последнего овладеть способами, условиями и средствами реализации деятельности. В основе личности лежат мотивы, притязания, ценности и цели человека, а центром субъекта является активность, направленная на разрешение противоречий между потребностями и возможностями их удовлетворения. Субъект – это качественно определенный способ самоорганизации и саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности».

В исследованиях субъектной позиции как основы профессионального становления студента подчеркивается, что самоопределение в учебно-профессиональном поле происходит в юности, в период профессионального образования. В это время происходит не только выбор профессии, но и определяется отношение учащегося к предмету его профессиональной деятельности, к самой деятельности, к себе. В этом контексте должна формироваться субъектная позиция учащегося как «хозяина» самого себя, своих поступков и устремлений. Этот процесс занимает достаточно длительный период времени, и чем менее организовано он протекает, тем больше оснований говорить о том, что субъектная позиция учащегося является несформированной и не соответствует современным требованиям, предъявляемым к специалисту.

Однако студенты, по сути, зрелые люди, самостоятельно избравшие будущую профессию и уже освоившие приемы самоорганизации, самообразования, самоконтроля, а потому ответственные за качество собственной подготовки, не являются активными субъектами своей образовательной деятельности [12].

На практике отмечается также ориентация студентов на репродуктивные способы решения ставящихся перед ними задач, невысокий уровень мотивации, в основном внешней, недостаточная готовность самостоятельно организовать и изменять «под себя» процесс обучения. Понятие субъектности предполагает, что человек может сам инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность, в том числе и образовательную. Однако все это возможно только в том случае, если человек становится субъектом деятельности, владеет технологиями, способами ее организации, знаком с этапами ее планирования и реализации, средствами и методами, а также умеет осуществлять контроль и оценку и, в случае необходимости, корректировку своих действий в соответствии с поставленной целью.

Таким образом, изменения в системе образования в первую очередь должны затронуть методы и технологии обучения, на которые ложится задача формирования практических навыков работы с информацией, самообразования, планирования собственной деятельности по достижению результатов и т.д. Кроме того, необходимо предоставить студентам возможность активно влиять на сам процесс собственного образования, выбирать, восполнять свои образовательные дефициты, выстраивать индивидуальную траекторию по приобретению и развитию необходимых знаний и компетенций и осознанно нести ответственность за результаты своих действий по овладению профессией.

Резюме

1. Педагогические закономерности раскрывают устойчивые, повторяющиеся причинно-следственные связи педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки с различного рода внешними и внутренними факторами, оказывающими на этот процесс непосредственное влияние.

2. Нами выявлены следующие закономерности педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки:

1) детерминантные закономерности (влияние социальных ориентиров развития общества, государственной политики в области образования на готовность студентов к самореализации потенциальных возможностей в процессе профессиональной подготовки; влияние экономических потребностей общества, социальной дифференциации и темпов развития науки, образования на содержание, методику и формы двухуровневой профессиональной подготовки);

2) атрибутивные закономерности (гармонизация индивидуально-психологических особенностей личности студентов и условий образовательной деятельности оказывает влияние на выбор стратегий самореализации в процессе профессиональной подготовки; включение студентов в различные виды продуктивной деятельности активизирует самореализацию личности в процессе профессиональной подготовки);

3) продуктивные закономерности (эффективность педагогического сопровождения самореализации личности обусловлена расширением образовательного пространства за счет новых механизмов формирования учебных программ курсов по выбору и тьюторского сопровождения самостоятельной работы студентов; эффективность педагогического сопровождения самореализации личности обусловлена ориентацией педагогического сопровождения на изменение субъектной позиции студентов через свободную реализацию своих возможностей, открытость восприятию нового социального опыта.

2.3. Педагогические принципы сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки

Большое значение для понимания сущности концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов имеет определение принципов, которые базируются на основе выявленных педагогических закономерностей. Принципы являются ключевым моментом построения рассматриваемой концепции, так как принципы всегда отражают зависимости между объективными закономерностями педагогического процесса и целями, которые стоят в обучении. Следовательно, принципы – это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения (образования), выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики. В контексте разрабатываемой педагогической концепции мы, принимая определение В.И. Загвязинского, считаем, что принцип – это ориентир, рекомендации о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-либо противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса [84].

Основу и новизну разработанной нами концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволяющего экстраполировать идеи современного профессионального образования, самореализации личности на педагогическое сопровождение самореализации личности. При выделении системы принципов нами учитывались особенности образовательного процесса в высшей школе, прежде всего, внедрение системы двухуровневой профессиональной подготовки. Таким образом, нами выявлены три подсистемы принципов концепции педагогического

сопровождения самореализации личности студентов: 1) принципы, отражающие идеи двухуровневой профессиональной подготовки (принцип гуманизма, принцип культуросообразности, принцип синергичности); 2) принципы, отражающие идеи самореализации личности студентов (принцип субъектности, принцип прогнозирования, стратификации); 3) принципы, отражающие идеи педагогического сопровождения самореализации личности студентов (принцип партисипативности, принцип реализации обратной связи, принцип фасилитации).

Принципы, отражающие идеи двухуровневой профессиональной подготовки

Принцип гуманизма

Идея гуманизации образования имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее внедрения зависит стратегия социального движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Современная теория и практика обучения может внести свой вклад в развитие сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем. Гуманистическая философия образования направлена на благо человека, на создание экологической и нравственной гармонии в мире, на то, чтобы человек имел все возможности для гармоничного развития и на протяжении всей жизни стремился к нему.

Гуманизм как идейно ценностный комплекс включает в себя все высшие ценности, выработанные человечеством на пути своего развития и получившие название общечеловеческих; человеколюбие, свобода и справедливость, достоинство человеческой личности, трудолюбие, равенство и братство, коллективизм и интернационализм и др.

Гуманизм (от лат. *humanus* — человеческий) означает взгляды, идеи, воззрения, утверждающие ценность человека как лич-

ности. Гуманизм оформился как система ценностных ориентаций, в центре которых находится признание человека в качестве высшей ценности. Гуманизм сегодня – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в образовании и воспитании означает проявление общечеловеческих ценностей, которые необходимо рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга смыслах. Во-первых, это ценности, значимые не для какого-то узкого, ограниченного круга людей, а для всего человечества. При этом особенности их выражения зависят от специфики культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Во-вторых, общечеловеческие ценности — это понятие, исторически и социально не локализуемое. Они имеют постоянный, непреходящий характер, выступая в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей.

В то же время следует учитывать, что при определении целей воспитания каждое общество в большей или меньшей степени ориентируется на свои традиционные ценности, и в этом заключается важное средство сохранения культурного и национального своеобразия, самоидентификации нации.

Реализация принципов гуманизма в образовательном процессе немислима без правильного понимания проблемы человеческой личности как высшей ценности. Гуманизм ни в коем случае не поощряет индивидуализма. Напротив, отдавая приоритет общечеловеческому началу, он противоречит идеологии индивидуализма. В его основе лежит признание данной личностью в качестве ценности других людей, любовь к ним, служение им, что не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку.

Реализация принципов гуманизма не отменяет задачу подготовки человека как высококвалифицированного специалиста.

Без высокой квалификации невозможно реализовать себя как личность в полной мере. Гуманистическая ориентация означает отход от одномерной оценки учащегося как будущего функционера какой-либо структуры в сфере производства товаров и услуг, от узкоспециализированной подготовки. Это связано с тем, что современная рыночная экономика может поставить молодое поколение в такие условия, что узкоспециализированные знания не позволят проявить себя и даже заработать на жизнь. В настоящее время необходима такая система профессионального образования, которая бы обеспечивала возможность самореализации за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества.

Первичным по отношению к понятию «гуманизм» является понятие «гуманность», в котором отражается одна из важнейших черт личности, заключающаяся в готовности и стремлении помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода.

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития системы образования можно выделить главную – ориентацию на развитие личности. Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет становиться человек.

Образование будет удовлетворять личные запросы, если оно, согласно Л.С. Выготскому [51], ориентировано на «зону ближайшего развития», т.е. на психические функции, которые уже созрели у ребенка и готовы к дальнейшему развитию. Сего-

дня есть реальная возможность позволить человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на основе которой возможно развитие всех сторон личности, учет ее субъективных потребностей и объективных условий, связанных с материальной базой и кадровым потенциалом образования.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества.

Как правило, под гуманизацией понимается установление гуманных взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Но кроме этого важны и возможности освоения духовного, эмоционально-ценностного опыта предшествующих поколений на всех этапах системы непрерывного образования. Проблема гуманизации образования в первую очередь связана с восстановлением его культуuroобразующей и личностно-развивающей функций. Поэтому принцип гуманизма логично дополняет принцип культуросообразности.

Принцип гуманизма в педагогике предполагает признание ценности личности, создание условий для развития творческого потенциала личности, сопровождение профессионального самоопределения. Принцип гуманизма реализуется через гуманистическое мировоззрение и гуманность.

В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), <... > реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи» [196]. Следовательно, в процессе самореализации личности в про-

странстве педагогической деятельности гуманность следует рассматривать как качество личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Основной характеристикой гуманизма при всех его изменениях в историческом развитии была и остается человечность, и при этом центральным моментом в ней выступают устремленность в будущее, к свободной реализации своих творческих потенций (Г. Олпорт, А. Маслоу), вера в себя и возможность достижения «Я-идеального» (К. Роджерс). Следует также отметить особый контекст, характеризующий гуманность личности в процессе самореализации, которая проявляется в качествах, связанных со способностями к сопереживанию, содействию, соучастию. Вот почему ключевой педагогической установкой для самореализации личности с позиции гуманизма является обращение к личности. Гуманистическое мировоззрение – обобщенная система взглядов, убеждений, основанных на развитии личности в процессе педагогической деятельности [255].

Гуманизация образования в значительной степени связана с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности. Готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы других людей неизбежно определяется степенью сформированности гуманистического образа жизни.

Принцип культуросообразности

В.И. Андреев считает, что «...эффективное решение многих актуальных проблем образования и воспитания невозможно без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки культурологического метапринципа в педагогике» [6]. Поэтому в качестве обобщенного понятия, общего источника формирования содержания высшего образования, диктуемого современными социокультурными условиями, используется по-

нятие «культура» в широком смысле, основными значениями которого являются:

- культура – общность, характеризующаяся особым набором норм, ценностей и смыслов, такая как этнос, нация или цивилизация;

- культура – общий уровень развития общества, его просвещенности и рациональности на пути «от дикости к цивилизованности»;

- культура – особая сфера и форма деятельности, связанная с мышлением, занятиями художественной культурой, принятыми нормами поведения и т.д.;

- культура – общая сфера ценностей и представлений того или иного класса;

- культура – духовное состояние всякой деятельности, в которой формируются мотивы, принципы, цели и смыслы деятельности.

В узком смысле культура понимается как вектор модернизации образовательных систем, как ориентир в теоретической и проектировочной деятельности.

Сама идея культуросообразности образования восходит к учению Платона о трех составных частях души, составившей основу его педагогической системы. Душа бестелесна, бессмертна, она не возникает одновременно с телом, но существует извечно. Тело однозначно подчиняется ей. Состоит она из трех иерархически упорядоченных частей. Высшей частью является разум, затем идут воля и благородные желания и, наконец, третья, самая низшая часть – влечения и чувственность. В соответствии с тем, какая из этих частей души преобладает, человек ориентируется либо на возвышенное и благородное, либо на дурное и низкое. Трем частям души соответствуют три сословия идеального государства: правители-философы, стратеги-воины, задача которых стоять на страже безопасности государства, и производители-земледельцы и ремесленники, которые обеспе-

чивают удовлетворение жизненных потребностей общества. У философов преобладает разумная часть души, у воинов определяющей частью души является воля и благородная страсть, у ремесленников и земледельцев преобладают чувственность и влечения, которые должны, однако, быть управляемыми, умеренными.

Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живёт человек, т.е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся родиной ребенка. Этот принцип отразил тенденцию формирования национальных государств и национальных культур и получил широкое признание в педагогике XIX–XX вв. Русские педагоги также развивали эту идею. К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой писали о народности воспитания. П.Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую трактовал как совокупность религии, быта и нравственности народа (Каптерев П.Ф., 1999; аннотация). С.И. Гессен понимал принцип культуросообразности, с одной стороны, как единство школы с обществом и нацией в целом, а с другой – обосновывал необходимость создания специфической «областной педагогики» (применял это обозначение вслед за французским педагогом и Ж. Орузом) [184].

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что профессиональная подготовка должна основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы профессиональной подготовки культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

В соответствии с принципом культуросообразности необходимо, чтобы профессиональное образование помогало студентам ориентироваться в тех изменениях, которые происходят в нем самом и в окружающем его мире. Важно, чтобы профессиональная подготовка помогала ему «вписаться» в изменяющиеся реалии жизни, найти способы самореализации и самоутверждения, адекватные этим реалиям.

Принцип синергичности

Основанием для выделения принципов, отражающих идеи двухуровневой профессиональной подготовки, можно рассматривать методологию синергетики, которая, в отличие от традиционного подхода к проектированию образовательного процесса, позволяет проектировать не конечное состояние системы, в развитие системы к этому состоянию. Конечное состояние – это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, определенной и оформленной как проектная задача. Согласно синергетической идее главная форма бытия не ставшее, а становящееся, не покой, а движение, не завершённые, вечные, устойчиво-целостные формы, а переходные, промежуточные, временные основания.

Новизна и суть синергетического принципа заключается в следующих положениях:

- сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути развития, необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития, как выводить систему на эти пути;
- хаос может выступать в качестве конструктивного механизма эволюции, созидающего пути;
- развитие осуществляется через неустойчивость;
- объединение структур не сводится к простому сложению, целое уже не равно сумме частей, оно качественно иное;
- для сложных систем всегда существует несколько возможных, альтернативных путей развития; настоящее состояние

системы определяется не только ее прошлым, но и строится из будущего;

– малые, резонансные воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны;

– синергетика раскрывает закономерности, условия протекания процессов нелинейного, самостимулирующего роста [197].

Система образования – сложная социальная синергетическая система; она имеет цель, иерархическую и многокомпонентную структуру; способна к самоорганизации. Сложность и нелинейность развития системы образования проявляется в ее способности реагировать на малые резонансные изменения в большей степени, чем на прямые управленческие воздействия. В педагогической науке концепция самоорганизации используется для осмысления педагогических явлений, проектирования и построения моделей и педагогических систем, педагогических технологий.

Синергетический принцип педагогического сопровождения самореализации личности студентов основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, являющихся имманентным потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию – важнейший признак его культуры.

Самодвижение, саморазвитие являются характеристиками любых открытых самоорганизующихся систем. Понимая самореализацию личности как адекватный для человека, наделенного сознанием, способ саморазвития, Э.В. Галажинский считает ее имманентным, инвариантным признаком, присущим всей природе, а не только природе человека [53]. Существует культурно-исторический диапазон, внутри которого осуществляется переход от самореализации как сопутствующего явления, как неизбежного компонента любого взаимодействия системы с окружением к самореализации как осознанному способу существования личности. Только в этом случае самореализация начинает

определять образ жизни личности, а многомерный мир человека выступает в своих ценностных координатах – как пространство для самореализации, самоосуществления и самосозидания.

Построение лабильной, адаптивной к изменениям, функциональной и результативной модели самореализации личности требует учета основных закономерностей ее построения как открытой и сложной системы. Учитывая многокомпонентный, многоуровневый и междисциплинарный характер среды, выделим основные направления использования синергетических идей.

Использование синергетики для исследования педагогических процессов с необходимостью приводит к личностно ориентированным моделям образования. Синергетика исследует сложные открытые неравновесные системы, находящиеся в процессах саморазвития и самоорганизации.

Синергия в обучении дает эффект повышения результативности подготовки за счет взаимосвязи и взаимодействия различных воздействий в предметном обучении. Синергия может реализоваться через использование в образовательном процессе образного и логического, абстрактного и наглядного, качественного и количественного в их взаимных переходах.

Эффективность педагогического сопровождения самореализации личности зависит от множества факторов, существенно влияющих на этот процесс. С одной стороны, невозможно регламентировать многочисленные влияния на самореализацию личности, формирующие определенные установки студентов на отношение к саморазвитию личности в профессиональной деятельности. С другой стороны, процесс педагогического сопровождения самореализации личности всегда будет нелинейным и асимметричным в силу постоянно меняющихся обстоятельств.

Условиями реализации принципа синергизации является:
1) видеть в процессе педагогического сопровождения самореализации личности источник саморазвития личности, способный трансформироваться в личностные качества субъектов педаго-

гического процесса; 2) уважать права участников педагогического процесса на свою альтернативную позицию; 3) утверждать в отношениях «преподаватель и студент» фасилитаторские отношения.

Принципы, отражающие идеи самореализации личности

Принцип субъектности

Субъектность и саморазвитие личности как субъекта в научной литературе выступают как предмет философского осмысления (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, М.С. Каган [98] и др.); психологического изучения (Б.Г. Ананьев [5], А.В. Брушлинский [32], Л.С. Выготский [51], И.А. Зимняя [87], С.Л. Рубинштейн [208], В.И. Слободчиков [222] и др.), педагогического анализа (З.П. Горбенко, В.В. Сериков [217], В.А. Сластенин [219] и др.).

Категория субъекта является одной из центральных в философии. Человек рассматривается как часть бытия, одновременно выступающий и объектом преобразований, и субъектом. Аристотель, Г. Гегель, Н.А. Бердяев представляли человека свободным, активным субъектом, познающим действительность, философы подчеркивали творческую роль субъекта и активное воздействие теоретических предпосылок на эмпирический материал, видели конечную задачу в господстве человека над силами природы, в открытии и изобретении технических средств, в познании и усовершенствовании природы.

В психологии основы субъектного подхода были заложены С.Л. Рубинштейном [208]. Он в своем системном труде «Основы психологии» связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию.

А.Н. Леонтьев [137] предпочитал говорить о субъекте, который реализует в совокупности деятельностей свои отношения, и отмечал, что основной задачей психологического исследова-

ния является «изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность». А она – личность – «требует анализа предметной деятельности субъекта, всегда, конечно, опосредованной процессами сознания, которые «сшивают» отдельные деятельности между собой».

А.В. Брушлинский [32], уделивший особое внимание анализу категории субъекта в психологической науке, подчеркивает: «Трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром (практического, чисто духовного и т.д.). По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда только и действуют внешние причины, влияния и т.д.)».

Показателем субъектности являются способность к самовоспитанию, самосознанию и саморазвитию. Самовоспитание – это сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Самовоспитание – это управляемое человеком саморазвитие, являющееся высшей формой, так как оно осуществляется осознанно и последовательно. Самовоспитание является важнейшей стороной воспитания, реализуемой под влиянием педагогов и социальной среды, и на основе индивидуальных качеств человека. Формирование качеств личности человека происходит под влиянием, как воспитания, так и самовоспитания.

В педагогике субъектность рассматривается, как правило, в условиях реализации субъект-субъектных отношений (формирование диалога между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия) и объект-субъектного преобразования личнос-

ти: превращение человека из объекта, на который влияют обстоятельства в субъект, господствующий над обстоятельствами.

О.А. Ленглер [136] считает, что субъектность – сложная характеристика человека – выражается самостоятельностью, активностью, способностями к самоанализу и саморегуляции, умением преобразовывать себя и действительность. В результате правильно организованного процесса обучения у учащегося происходит развитие субъектности, которое определяет специфику его поведения в учебной деятельности и в жизни в целом.

Н.М. Борытко [30] под субъектностью студента понимает состояние личностного и профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации; в его потребности в проявлении активности, самостоятельности, в организации ... взаимодействия с преподавателем; в продуктивном педагогическом взаимодействии, в осознании им ответственности за создание условий своего развития. Субъектность студента связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования.

Сущностными признаками этого состояния личности студента – будущего специалиста – являются его готовность и способность:

- управлять своими действиями;
- моделировать, планировать способы своей деятельности, взаимодействия;
- реализовывать намеченные программы;
- контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий, взаимодействий;
- рефлексировать свою деятельность, деятельность других, взаимодействие.

Развитие субъектности студента осуществляется в рамках определенной среды – воспитательного пространства. При этом под социокультурным воспитательным пространством он понимает специально организованную педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий становления человека.

Принцип идентификации

Идентификация всегда связана с другими людьми, которые в течение короткого или длительного периода могут служить «образцами» для растущего человека. Поэтому формирование идентичности включает культурный, этнический и общественный аспекты. Таким образом, человек приобретает идентичность в ходе индивидуального развития, психологического процесса идентификации, личностной интеграции, социализации и т.п. Широкое распространение термина «идентичность» и его введение в научный оборот связано с именем Э. Эриксона, который определил ее как «внутреннюю непрерывность и тождественность личности, как важнейшую характеристику ее целостности и зрелости, как интеграцию переживаний человеком своей неразрывной связи, отождествления себя с определенными социальными группами» [357].

Социально-психологические проблемы идентификации личности лежали в области научных интересов многих крупных ученых, таких как: В.С. Агеев, И. Гоффман [265], Дж. Мид [268], Дж. Тэрнер, З. Фрейд, Э. Эриксон [257] и др.

На сегодняшний день благодаря усилиям отечественных и зарубежных психологов: Р. Бернса, Л.С. Выготского [51], У. Джеймса, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева [137], В.С. Мухиной, А.Г. Спиркина, В.В. Столина и др. сложился определенный категориальный аппарат в области изучения идентификации.

Э. Эриксон [257] определил идентичность как «внутреннюю непрерывность и тождественность личности, как важней-

шую характеристику ее целостности и зрелости, как интеграцию переживаний человеком своей неразрывной связи, отождествления себя с определенными социальными группами». Это определяет систему ценностей, идеалы, жизненные планы, социальную роль индивида, его потребности и способы их реализации. Идентичность характеризует именно то, что остается постоянным, несмотря на все изменения и развитие данного человека на протяжении его жизни. Обладать идентичностью – это, во-первых, ощущать себя, свое бытие как личности неизменным, независимо от изменения ситуации, роли, самовосприятия; во-вторых, означает переживание прошлого, настоящего и будущего как единого целого; в-третьих, это означает, что человек ощущает связь между собственной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми.

Одним из основных компонентов личности является осознание Я-идентичности, то есть ощущения своей целостности и непрерывности во времени, а также понимание, что другие люди также признают это. Основными функциями идентичности, по мнению Э. Эриксона, являются адаптивные («оберегает целостность и индивидуальность опыта человека») и организующая («организация жизненного опыта в индивидуальное Я»). Э. Эриксон выделил три формы идентичностей по происхождению: 1. Внешне обусловленная. Она создается под влиянием условий, которые человек не выбирает. К примеру, по половому признаку, принадлежности к определенной расе, месту проживания и т.п. 2. Приобретенная. Включает в себя достижения человека: его профессиональный статус, свободно выбираемые ориентации и связи. 3. Заимствованная. Сюда входят усвоенные социальные роли, заданные каким-то внешним образцом [257].

Способность осознавать «свое Я» в обществе развивается посредством того, что представители школы символического интеракционизма называют «принятием на себя роли другого» или «принятием отношения других к самому себе». Важным

является положение о том, что человек в групповом взаимодействии, примеряя роли и ценностные установки обобщенных других, вырабатывает «Образ Я».

Рассматривая проблему соотношения социальной детерминации идентичности и свободы личности, Дж. Мид выделяет неосознаваемую и осознаваемую идентичность [268]. По его мнению, первая основана на неосознанно принятых нормах, поступающих от социальной группы, к которой принадлежит индивид, в то время как вторая возникает, когда человек начинает размышлять о себе и о своем поведении.

Рассматривая проблему соотношения социальной детерминации и свободы личности, Дж. Мид выделяет осознаваемую и неосознаваемую идентичности. Неосознаваемая идентичность базируется на неосознанно принятых нормах, привычках. Это принятый индивидом комплекс ожиданий, поступающих от социальной группы, к которой человек принадлежит. Осознаваемая идентичность возникает, когда человек начинает размышлять о себе, о своем поведении. Таким образом, Дж. Мид подчеркивает значение когнитивных процессов, так как переход от неосознаваемой к осознаваемой идентичности возможен только при наличии рефлексии. Человек осознает свою идентичность, когда начинает размышлять о себе с помощью приобретенного в социальном взаимодействии языка. Следовательно, осознаваемая идентичность не означает автономии личности от социума: она формируется при помощи категорий, выработанных в языке. В то же время наличие осознаваемой идентичности означает момент относительной свободы личности, так как человек начинает сам выстраивать свое поведение. Поэтому Дж. Мид считает, что развитие идентичности идет от неосознаваемой к осознаваемой [268].

Э. Гоффман [265] развивал идеи Дж. Мида, интерпретируя поведение человека как осознаваемую или неосознаваемую стратегию решения им своих проблем, связанных с идентичностью. Он выделил три вида идентичности:

- социальная идентичность – типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой она принадлежит;

- личная идентичность – здесь речь идет об индивидуальных признаках человека и уникальной комбинации фактов его жизни;

- я-идентичность – субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, своего своеобразия.

При этом личная идентичность, в отличие от я-идентичности, является социальным феноменом, так как ее формирование происходит при условии, что информация о фактах жизни человека известна его партнеру по взаимодействию.

Представлениям Э. Гоффмана близка модель «борьбы идентичностей» Р. Фогельсона [256]. В этой модели выделяются четыре компонента идентичности:

- реальная идентичность – самоотчет индивида о себе, его самописание «я сегодня»;

- идеальная идентичность – позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть;

- негативная, «вызывающая страх», идентичность, которой индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть;

- предъявляемая идентичность – набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности.

Конфликт строится на том, что индивид старается приблизить реальную идентичность к идеальной и увеличить дистанцию между реальной и негативной идентичностью, что достигается путем манипулирования предъявляемой идентичностью.

По мнению Ю. Хабермаса [228], я-идентичность образуется из совокупности личностной и социальной идентичностей. Он понимает личностную и социальную идентичности как два измерения, в которых реализуется балансирующая я-идентич-

ность, поэтому его модель получила название «концепция баланса идентичности». Вертикальное измерение – личностная идентичность – обеспечивает связь истории и жизни человека. Горизонтальное измерение – социальная идентичность – обеспечивает возможность выполнять различные требования всех ролевых систем, к которым принадлежит человек. Я-идентичность возникает в балансе между личностной и социальной идентичностями. Установление и поддержание этого баланса происходит с помощью техник взаимодействия, среди которых исключительное значение придается языку. Во взаимодействии человек проясняет свою идентичность, стремясь соответствовать нормативным ожиданиям партнера, и одновременно стремится к выражению своей неповторимости.

В учении Ч.Х. Кули [196] проблема личностной идентичности решается с позиции теории «зеркального я» как представления человека о самом себе, складывающегося под влиянием мнений окружающих. Эта структура, «идея я», включает три компонента: представление о том, каким я кажусь другому лицу, представление о том, как этот другой меня оценивает, и связанную с этим самооценку, чувство гордости или унижения. «Идея я» начинает формироваться в раннем возрасте в ходе взаимодействия с группами «значимых других» – семьей, сверстниками и т.д.

Х. Тэджфел и Дж. Тэрнер анализируют идентичность, практически отождествляемую с я-концепцией, как когнитивную систему, регулирующую поведение человека. Она включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая относится к самоопределению в терминах физических, интеллектуальных и нравственных личностных черт. Вторая же складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т.д. По мнению Х. Тэджфела, личностная и социальная идентичность представляют

собой два полюса единого биполярного континуума. На одном полюсе – поведение, полностью определяющееся социальной идентичностью, на другом – личностной идентичностью. Более типичным является поведение, находящееся между этими полюсами. В целях приспособления к различным ситуациям я-концепция регулирует поведение человека, делая более выраженным осознание либо социального, либо личностного аспектов. Один и тот же человек будет действовать как личность при актуализации в я-концепции личностной идентичности, и как член социальной группы – при актуализации социальной идентичности [228].

Таким образом, личностная идентичность является продуктом социальной идентичности, но, будучи сформированной, начинает активно влиять на последнюю. Эволюция идентичности человека – это процесс непрерывного взаимодействия между личностной и социальной идентичностями.

Принцип прогнозирования

В теории построения движений и действия Н.А. Бернштейна «действие детерминировано прошлым и «образом потребного будущего», которые сличаются с настоящим и экстраполируются на будущее». По Н.А. Бернштейну, вся деятельность подчинена цели, направляется закодированной в мозге «моделью потребностного будущего» и регулируется принципом целесообразности, отвечая не только на вопросы «как» и «почему» (по своему содержанию направленные на прошлое и настоящее время), но и на вопрос «для чего», в котором акцент ставится на будущем [19].

При теоретическом построении «модели потребностного будущего» ученый с подачи И.М. Фейнгенбергера вводит понятие «вероятностное прогнозирование» как механизма построения этой модели и указывает на процесс программирования действия для реализации и достижения этого потребностного

будущего. Под вероятностным прогнозированием понимается «предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации» [228]. На основе прошлого опыта можно прогнозировать вероятность осуществления того или иного варианта будущего и заранее готовиться к адекватным действиям. Н.А. Бернштейн отмечал, что реализация конкретной задачи «строится как своего рода экстраполяция будущего: целесообразно спрограммировать действие возможно только на основании определенного образа или модели того, к чему это действие должно привести и ради чего оно предпринимается». В этой же работе он раскрывает положение о вероятностном моделировании будущего, лежащего в основе активности всех организмов [19].

Сходные взгляды излагал П.К. Анохин, говоря о человеческой способности к прогнозированию, предвосхищению будущего как идеальной форме репрезентации будущего [7].

В.А. Иванников [255], развивая идею вероятностного прогнозирования, отмечает, что для успешного прогнозирования будущего вероятностное прошлое должно быть особым образом сохранено в памяти, упорядочено, структурировано. Исследователь рассматривает проблему прогнозирования будущего сквозь призму волевой регуляции личности, отмечая, что волевая регуляция осуществляется благодаря тому, что «смысл действий изменяется через предвидение и переживание последствий действий или отказа от его осуществления».

Проблему временной перспективы в рамках изучения деятельности прогнозирования и формирования прогностической способности рассматривает Л.А. Регуш, делая при этом акцент на одном из аспектов временной перспективы – будущем, а точнее, опережающем отражении как фундаментальном свойстве психики. «Жизнь во времени требует от человека постоянного опережающего отражения, которое <...> может проявляться в виде антиципирующих реакций процессов пред-

видения, прогнозирования и прогностических свойств личности» [200].

Л.А. Регуш [200] считает, что будущее представлено жизненными целями, планами, ориентациями и перспективами. Посредством постановки значимых целей оно оказывает решающее влияние на настоящее и прошлое, обеспечивая их качественной деятельностью и информативными воспоминаниями. «Будущее – это своеобразное психологическое образование, результат внутренней работы личности, направленной на создание непрерывной личной истории, целостности «Я», перспективы жизненного пути». Представляя будущее «началом индивидуального времени», ученый обосновывает его потенциальную изменимость и свободу построения: «человек не властен над объективным временем, зато свое психологическое время он структурирует свободно».

Механизм психологического прогнозирования будущего как более общий вид вероятностного прогнозирования включает в себя и механизм его проектирования личностью. Это позволяет во временной перспективе будущего более точно определить поле действия личного будущего в той его части, которую человек может преобразовывать. Проектирование предполагает применение различных форм активности по построению образа себя в будущем, гибкому планированию своей будущей жизни. Проектирование себя в будущее (построение своего личного будущего) как активный процесс работы воображения, самосознания является важнейшим механизмом саморегуляции жизнедеятельности.

Осмысленность жизни становится процессом установления перспективы настоящего, прошлого, будущего. Осмысливая настоящее, человек осознает уникальность мгновения, осмысливая будущее, осуществляет предвидение результатов своей деятельности через целеполагание. Осознание прошлого осуществляется в процессах запоминания и забывания как актуализации

и вытеснения успешных и психотравмирующих событий. Осмысленность жизни проявляется в построении образа будущего. Как отмечает Е.В. Разгоняева, психологическое время отличается по своим свойствам от объективного времени, оно характеризуется отсутствием строгой метрики, линейности, непроницаемости и обратимости. Это субъективное время личности, определяющее избирательность в осознании своего жизненного пути, пристрастное отношение к событиям своей жизни и произвольное отношение с временем своей жизни [199]. Образ будущего – это субъективное представление человека о собственной жизни, в котором отражаются ценностные координаты его многомерного мира. В отличие от образа мира, который сочетает в себе чувственные и сверхчувственные измерения, образ будущего является сверхчувственным системным образованием. Д.А. Леонтьев [138] рассматривает процесс конструирования возможных вариантов будущего как одно из ключевых звеньев процесса самодетерминации в ситуации личностного выбора. В их исследовании отмечается, что неудовлетворенность настоящим положением дел, отсутствие эмоциональной насыщенности и интересов в настоящем способствуют возникновению больших ожиданий и большей значимости событий, которые планируются в будущем, формирования направленности в будущее с целью восполнения существующего недостатка. Будущее – это результат внутренней проективной деятельности человека, итогом которой становится создание образа будущей жизни. В нем отражены возможности, желания, ценностная ориентация человека, что связано с перспективами собственного развития и самореализации. Осознание будущего играет важную роль в процессе самореализации личности. Подчеркивая значимость будущего в развитии человека, В. Франкл писал, что с утратой человеком «своего будущего» утрачивает структуру его внутренний временной план, переживание им времени. Возникает бездумное наличное существование» [240].

Дж. Келли [104] считал, что люди главным образом ориентированы на будущее, а не на прошлые или настоящие события их жизни, поэтому поведение является предупреждающим по своей сути. Люди смотрят на настоящее так, чтобы предвидеть будущее, и поэтому они заинтересованы в предвидении будущего и построении планов. Для того, чтобы адекватно прогнозировать события, человек использует личностные конструкты – идеи или мысли, которые позволяют осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт. Формулируя предсказания в виде конструктов, человек регулирует свои отношения с миром.

По мнению К. Обуховского, способствовать развитию личности может лишь осуществление задач будущего («далеких задач»). Он полагает, что в случае ограничения действий человека задачами настоящего происходит обеднение психологической организации личности, поскольку такие задачи требуют уровня способностей ниже возможностей человека [173].

Способность личности к организации времени собственной жизни обуславливает успешность самореализации. Поэтому процесс самореализации личности детерминирован жизненной перспективой личности.

В.И. Ковалев [111] разработал понятие «временная перспектива», которое рассматривал в качестве специфического механизма регуляции времени собственной жизни. Ученый рассматривал образ будущего как специфический способ психологического выделения будущего, как определенный процесс специального мыслительного и общего психического конструирования, и моделирования конкретного достижимого будущего.

Согласно мнению автора, транспектива – это некое временное образование, соединяющее в настоящем перспективу (будущее) и ретроспективу (прошлое) и дающее возможность «сквозного видения» и движения как из прошлого в будущее, так и из будущего в прошлое.

По мнению Л.В. Сохань, жизненная перспектива личности – это сложное духовное образование, являющееся одним из основных регуляторов сознательной активности человека на всем протяжении его жизненного пути. Сформированные и осознанные жизненные перспективы являются стимулом целенаправленной активности человека, а их отсутствие приводит к тому, что личность не может осознать смысл жизни, не способна реализовать свои потенциальные возможности. Жизненные перспективы постоянно модифицируются, трансформируются, совершенствуются, а потребность в формировании жизненной перспективы относится к тем духовным потребностям личности, которые, однажды возникнув, не исчезают на протяжении всего времени жизнедеятельности [227].

Однако, как замечают Л.В. Сохань и М.В. Кириллова, личность не только представляет и предвидит свою жизненную перспективу, но и определяет пути и средства ее реализации, что находит выражение в формировании жизненной программы. Авторы выделяют три уровня сформированности жизненной программы: низкий, средний и высший. Наименее развитая жизненная программа характеризуется, прежде всего, отсутствием индивидуально сформулированных смысложизненных целей и задач, жизненная перспектива содержит лишь ближайшие цели и планы, человек строит свою жизнь по социальным ориентирам. Для людей, у которых жизненная программа характеризуется средним уровнем развития, жизнь смоделирована на локальный промежуток времени, потребность в самореализации входит в противоречие с отсутствием ясного представления о возможном направлении ее удовлетворения. Развитие жизненной программы на высшем уровне характеризуется наличием такой системы стратегических целей, при которых жизненная перспектива личности развернута на весь период ее жизни и ее достижение является смыслом жизни человека» [227].

Жизненная программа личности конкретизируется в ее жизненном плане, которые представляет собой систему желаемых целей и средств.

Е.Ю. Мандрикова [146] считает, что временная перспектива является совокупностью субъективных представлений личности о ее будущем, упорядоченных относительно временной оси. Вместе с тем в субъективном представлении эта ось сама по себе претерпевает определенные трансформации. Понятие временной перспективы в психологии было введено К. Левиным, как «всеобщность взглядов индивида на его психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее в данное время на реальном и различных ирреальных уровнях». Во временной перспективе он выделял зоны настоящего, ближайшего и отдаленного прошлого и будущего, а в пространственной перспективе – уровни реального и ирреального. К. Левин [168] поставил вопрос о существовании единиц психологического времени различного масштаба, обусловленных жизненными ситуациями и определяющих границы «психологического поля в данный момент».

Ж. Нюттен [256] заложил направление изучения временной перспективы как мотивационного образования. Он считал, что уровень реальности обеспечивает условие регулирующего влияния временной перспективы будущего в целенаправленном поведении, а не его уход в мир фантазий. Ж. Нюттен полагал, что способность конструировать долгосрочные личные цели является важной характеристикой человека.

Ученый разграничивает временную перспективу, временную ориентацию и временную последовательность. Под временной перспективой понимается последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленными в сознании человека в некоторый конкретный момент времени. Выделяет характеристики временной перспективы: насыщенность, протяженность, глубина, уровень реалистичности.

Временная ориентация – доминирующая направленность поведения человека на объекты и события прошлого, настоящего или будущего.

Временной установкой он считает позитивную или негативную. Настроенность субъекта относительно прошлого, настоящего или будущего.

Таким образом, жизненная программа личности позволяет рассматривать самореализацию личности как систему решений, психологических установок субъекта, отражающей его потребности. В таком случае мотивы и направленность самореализации становятся показателями уровня духовного развития и нравственной зрелости личности.

Принципы, отражающие идеи педагогического сопровождения самореализации личности

Принцип партисипативности

В теории педагогики идеи партисипативного подхода впервые были введены в научный оборот Е.Ю. Никитиной [169] и в дальнейшем получили широкое развитие в исследованиях ее учеников (О.Ю. Афанасьевой, И.В. Касьяновой, И.А. Кравченко, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирновой и др.).

В педагогической науке партисипативность рассматривается неоднозначно. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину (Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.). В то же время некоторые авторы (У.Дж. Дункан, W.E. Deming, O. Gwin, P.V. Peterson и др.) различают данные понятия, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки. Контент-анализ россий-

ской и зарубежной управленческой литературы позволил нам выявить некоторые различия в употреблении терминов «участие», «партиципативность», «соучастие», «вовлеченность». В результате установлено, что под «участием» понимается:

- метод организации педагогического (в том числе и студенческого) коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению его членов;

- результат или следствие демократического стиля управления педагогическим коллективом;

- то же, что под термином «делегирование».

«Партиципативность» получает другие дефиниции:

- организационная идея, принцип управления организацией (И.А. Баткчева, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, Е.А. Митродина, В.М. Свистунов и др.);

- управленческий феномен, заключающийся в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах (Е.В. Вершигора, О.С. Виханский, А.И. Наумов, Р.А. Фатхутдинов, A.L. Wilkins, D.A. Wren и др.);

- метод мотивации и организации членов коллектива (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, Дж. К. Лафта, П.В. Малиновский, Н.М. Малиновская и др.);

- средство повышения качества управленческих решений в организации (В.В. Глущенко, И.И. Глущенко, Б. Карлоф, Менар Клод, З.Е. Старобинский и др.).

На наш взгляд, понятие «партиципативность» несколько шире понятия «участие», которое рассматривается учеными преимущественно в значении метода, способа организации людей при выполнении управленческих функций, а также решении организационных проблем. Что касается понятия «соучастие», то оно в основном трактуется как совместное решение проблем как руководителя, так и подчиненного (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин, А.И. Наумов, В.И. Подлес-

ных и др.). Термин «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями (У.Дж. Дункан, А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов, А. Маслоу, R.N. Ford, M. Friedman и др.). По нашему мнению, термин «партисипативность» является наиболее точным и полным в семантическом плане.

Из вышеизложенного следует, что партисипативность в педагогической науке – это учет мнения каждого студента при решении той или иной социально значимой проблемы и профессионально-педагогической задачи; консультации, поиск согласия между будущим учителем и преподавателем; целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых; совместное принятие решений; действенное делегирование прав; совместное выявление проблем и соответствующих действий; возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися (Б.М. Игошев и др.).

Такой подход к пониманию партисипативности представляется нам наиболее полным, ибо акцентирует внимание не только на самом факте совместного принятия решений преподавателем и будущим специалистом, но и на поиске согласия путем переговоров и консультаций, на диалогическом типе взаимодействия субъектов переговоров. Данный тезис находит свое развитие в изысканиях Т.М. Давыденко [175], которая справедливо подчеркивает, что актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного диалогического взаимодействия). Убедительной также является мысль Д. Синка о необходимости системного использования соучаствующего стиля обучения, так как эпизодическое

применение партисипативности приводит к восприятию «участия» как игры, хозяином в которой все-таки остается преподаватель [174]. Следует обратить внимание на точку зрения Э. Локка, который указывает на процедуры совместного принятия решения в ситуациях гражданского выбора преподавателем и студентом, в том числе и на совместную постановку целей. Мы придерживаемся широкого толкования понятия «решение» как выбора альтернативы, в связи с чем к принятию решения относим и постановку целей, и определение способов разрешения проблем, и планирование [206]. Существенным признаком участия является совместное принятие решения преподавателем и студентом. Немаловажным является тот факт, что лицо, принимающее решение, как подчеркивает в своих работах Ю. Козелецкий, – это система, которая производит выбор альтернативы и несет ответственность за свое решение. При этом под понятие «система» подпадает любой человек, группа людей, а также автомат, совершающий акт выбора альтернатив по некоему алгоритму [185].

Таким образом, ориентация педагогической науки на партисипативность обеспечивает, прежде всего, повышение качества управления, во-вторых, повышение комфортности образования в целом, в-третьих, формирование необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия, в-четвертых, максимально эффективное использование возможностей для решения поставленной проблемы.

Партисипативность предполагает субъект-субъектное взаимодействие (а не воздействие) тьютора и студентов для работы и реализации совместного решения какой-либо проблемы. Механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на ту или иную проблему, принятия единого согласованного решения и обеспечения активности слушателей. В этой связи, как справедливо отмечает Е.Ю. Никитина, можно говорить о четырех основных

парадигмах: доктрине научной организации труда, доктрине человеческих отношений, доктрине ценностных ориентаций и доктрине контрактации индивидуальной ответственности [169].

Принцип реализации обратной связи

Принцип реализации обратной связи является одним из основных принципов педагогического сопровождения самореализации личности студентов. В науке имеются различные точки зрения на категорию «обратная связь». Некоторые ученые (С.И. Архангельский и др.) понимают под ней устранение несогласования путем регулирования системы, последовательное расширение действий за счет использования текущей информации. Другие (А.В. Брушлинский [32], А.М. Матюшин [155] и др.) рассматривают обратную связь как всеобщий механизм управления, регуляции адаптивных видов активности, обеспечивающих формирование многочисленных стереотипов поведения, навыков, привычек, установок, составляющих основу стандартных форм поведения и деятельности. По мнению И.В. Резанович [203], принцип обратной связи предусматривает информационное обеспечение образовательного процесса. С ее точки зрения «трансляция информации о воздействии результатов обучения должна быть стабильной, а ее использование – оперативным».

Таким образом, реализация обратной связи придает управляемому процессу педагогического сопровождения устойчивость, так как в случае отрицательной обратной связи сопоставление информации о ходе или результате того или иного процесса с заранее известной нормативной моделью дает основание для оценки и коррекции управляемого процесса.

Одним из условий реализации обратной связи является диалогичность, предполагающая восприятие обучаемого полноценным участником педагогического процесса вуза, субъектом педагогического взаимодействия. Диалогичность в контексте принципа обратной связи – это право студента и преподавателя

быть самим собой, право на самовыражение и самореализацию. Диалогичность общения предполагает и внутренний диалог участников педагогического процесса, то есть их потребность и способность к рефлексии своей деятельности, а также взаимодействия. Поэтому следующим условием реализации принципа обратной связи является интерактивное взаимодействие.

Интерактивное взаимодействие – это взаимовлияние участников педагогического процесса, в основе которого лежит личный опыт жизнедеятельности каждого. Интерактивное взаимодействие представляет собой процесс обмена деятельностью между педагогом и обучаемыми, обусловленностью деятельности обучающихся деятельностью педагога и наоборот. Атрибутами интерактивного взаимодействия являются:

- пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность личного контакта между ними;
- наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, способствующего реализации потребности каждого;
- планирование, контроль, коррекция и координация действий;
- разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками;
- возникновение межличностных отношений.

Актуализация принципа реализации обратной связи при педагогическом сопровождении самореализации личности студентов обусловлена также тем, что, по сути, осуществление обратной связи является альтернативой традиционному педагогическому воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного, личностно-отчужденного педагогического процесса. Руководствуясь данным принципом при педагогическом сопровождении самореализации личности, решаются такие задачи, как реализация межсубъектных отношений участников педагогического процесса, определяющих восприятие ими друг друга как полноправных участников этого процесса, в ходе ко-

того обеспечивается коррекция своих позиций и преподавателем, и студентом. В то же время отсутствие обратных связей между обучаемой и обучающей сторонами не дает возможности внести своевременные изменения в педагогический процесс, что может привести к получению побочных и незапланированных результатов и снижению эффективности педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Принцип фасилитации

Термин «фасилитация» (производное от глагола *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать) трактуется как тенденция, побуждающая людей лучше выполнять простые или хорошо знакомые задания в присутствии других людей. Фасилитацию можно рассматривать как усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [86].

Педагогическая фасилитация – целенаправленное взаимодействие педагога и учащегося, способствующее жизненному, профессиональному самоопределению и саморазвитию личности, гуманизации ценностно-смысловой сферы и изменению субъектных позиций.

В исследовании Р.С. Димухаметова [71] разработана концепция фасилитации, создающая теоретический фундамент для системы повышения квалификации. Суть представленной технологии фасилитации заключается в инициировании самоактуализации педагога посредством обеспечения ведущей роли деятельности, развития сознания, независимости, свободы выбора в воспроизводстве новых знаний, личностно-профессиональном росте. Определен алгоритм управленческих действий преподавателя и обучающегося, представленный в виде «атрибутивного кольца»:

- 1) фасилитация мотиво-образующей деятельности;
- 2) фасилитация формирования цели;

- 3) фасилитация поиска предмета познания;
- 4) фасилитация поиска метода деятельности;
- 5) фасилитация поиска средств познания;
- 6) фасилитация реализации процесса;
- 7) фасилитация рефлексии.

Педагогическая фасилитация предъявляет целый ряд требований как к процессу обучения, так и к личности преподавателя, особенно к его умению строить взаимоотношения со студентами. Суть педагогической фасилитации в профессиональном образовании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимися исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования специалиста-функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника.

Потребности и мотивы активного поведения складываются не в исполнительской, а в ориентационной части взаимодействия. В связи с этим задача преподавателя – включить студентов в совместную ориентировку, разделить с ними ряд управленческих функций в целях создания условий для пробуждения глубокого интереса к предмету и возникновения реальных содержательных мотивов учения.

Мы считаем, что педагогическая фасилитация – это качественно более высокий и соответствующий современным запросам практики уровень обучения профессионалов. Практически студент усваивает ровно столько, сколько у него возникло вопросов, т.е. насколько он был активен в учебном процессе. Никакое эмоциональное и логически построенное изложение материала не дает желаемого эффекта, если обучающиеся по тем или иным причинам остались пассивными слушателями, которые лишь присутствуют на лекции и машинально фиксируют ее содержание. Каждый из них берет от занятий ровно столько материала, сколько проявлено им сознательности при его восприятии.

При фасилитации обучения преподаватель получает возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Она позволяет преподавателю занять позицию не «над», а «вместе» со студентами и не бояться при этом быть обвиненным в «незнании существующих на практике проблем», которые анализируются в ходе курса и часто подвергаются сомнению.

Таким образом, он остается исследователем и не теряет своего лица как ученый, не надевает на себя маску педагога-догматика, дающего однозначные ответы на все без исключения вопросы учебной программы. Все это вместе взятое создает условия для повышения интереса и познавательной активности студентов, оптимизирует процесс развития их профессионального самосознания.

Резюме

1. Основу и новизну разработанной нами концепции педагогического сопровождения самореализации личности составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории профессиональной подготовки, педагогического сопровождения, а также идеи самореализации личности на систему двухуровневой профессиональной подготовки студентов.

2. Нами были выделены три подсистемы педагогических принципов концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов: 1) принципы, отражающие идеи двухуровневой профессиональной подготовки (гуманизма, культуросообразности, синергичности); 2) принципы, отражающие идеи самореализации личности (субъектности, идентификации, прогнозирования); 3) принципы, отражающие идеи педагогиче-

ского сопровождения самореализации личности (партисипативности, реализации обратной связи, фасилитации).

3. Избранные нами принципы многомерны и определяют идеалы и цели педагогического сопровождения самореализации личности студентов. В конечном итоге, цель, превращаясь в средство, становится детерминирующим принципом по ее реализации. Все эти принципы взаимосвязаны, дополняют друг друга, раскрывая основные грани исследуемого процесса.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. С нашей точки зрения, педагогическое сопровождение самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки является сложным педагогическим феноменом, что требует применения совокупности теоретико-методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемого явления. Подход – это основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и принципах. В качестве методологического регулятива концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов выступает интеграция теоретико-методологических подходов, так как исследуемое педагогическое явление в силу своей сложности не должно изучаться с одной точки зрения.

2. Выбранные нами подходы относятся к общенаучному (аксиологический), конкретно-научному (акмеологический) и методико-технологическому уровням методологии, что определяет многоуровневость и иерархический характер педагогического сопровождения самореализации личности студентов:

- Аксиологический подход – основа исследования, формирование и прогнозирование системы педагогического сопровождения самореализации личности студентов, ориентированный на развитие ценностного сознания, ценностного поведения, ценностного отношения.

- Акмеологический подход – теоретико-методологическая основа организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает самореализация личности студентов, а в качестве средства ее достижения – совокупность педагогических ситуаций, определяющих переживание ситуации самореализации как единицы человеческого опыта.

- Ситуативный подход – теоретико-методологическая основа организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает самореализация личности студентов, а в качестве средства ее достижения – совокупность педагогических ситуаций, определяющих переживание ситуации самореализации как единицы человеческого опыта.

3. Базисом концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки мы называем систему исходных положений, включающих закономерности, принципы развития системы педагогического сопровождения самореализации личности, позволяющие объяснить его сущность и обеспечить возможность теоретико-логического вывода всех положений педагогической концепции. В контексте разрабатываемой педагогической концепции категория «закономерность» рассматривается как объективно существующая, повторяющаяся связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития, «принцип» – как ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса.

4. Выявлены следующие закономерности педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки:

1) детерминантные закономерности (влияние социальных ориентиров развития общества, государственной политики в области образования на готовность студентов к самореализации

потенциальных возможностей в процессе профессиональной подготовки; влияние экономических потребностей общества, социальной дифференциации и темпов развития науки, образования на содержание, методику и формы двухуровневой профессиональной подготовки);

2) атрибутивные закономерности (гармонизация индивидуально-психологических особенностей личности студентов и условий образовательной деятельности оказывает влияние на выбор стратегий самореализации в процессе профессиональной подготовки; включение студентов в различные виды продуктивной деятельности активизирует самореализацию личности в процессе профессиональной подготовки);

3) продуктивные закономерности (эффективность педагогического сопровождения самореализации личности обусловлена расширением образовательного пространства за счет новых механизмов формирования учебных программ курсов по выбору и тьюторского сопровождения самостоятельной работы студентов; эффективность педагогического сопровождения самореализации личности обусловлена ориентацией педагогического сопровождения на изменение субъектной позиции студентов через свободную реализацию своих возможностей, открытость восприятию нового социального опыта.

5. Выделены три подсистемы педагогических принципов концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов: 1) принципы, отражающие идеи двухуровневой профессиональной подготовки (гуманизма, культуросообразности, синергичности); 2) принципы, отражающие идеи самореализации личности (субъектности, идентификации, прогнозирования); 3) принципы, отражающие идеи педагогического сопровождения самореализации личности (партисипативности, реализации обратной связи, фасилитации).

ГЛАВА 3. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

3.1. Компонентный состав концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов вузов в системе двухуровневой профессиональной подготовки

На основе анализа литературы, посвященной процессам моделирования в педагогических системах высшей школы, были выделены общие принципы функционирования создаваемых моделей:

- адекватности моделируемой системы целям и задачам профессиональной подготовки;
- учета психологической структуры деятельности будущих специалистов;
- оптимального сочетания теоретических знаний и практических действий;
- практической направленности на выбор более эффективных форм и методов формирования и диагностики основных знаний, умений и навыков будущих специалистов.

Под моделированием нами понимается метод познания, высшая форма обобщения и более наглядного представления объекта. Моделирование процесса педагогического сопровождения самореализации личности представляется нам весьма целесообразным, поскольку оно способствует упорядочению знаний об этом процессе, о его структуре, основных свойствах, наилучших способах управления при заданных условиях.

В.А. Штофф [252] определяет модель как «некоторую реально существующую или мысленно представляемую систему, которая, замещая в познавательных процессах другую систему – оригинал, находится с ней в отношении сходства (подобия), благодаря чему изучение модели позволяет получить информацию об оригинале».

Существенными признаками модели являются:

- адекватность изучаемому объекту относительно выбранной системы ее характеристик (простота, оптимальность, наглядность, конструктивность, наличие языка естественного или искусственного);
- присутствие в моделях элементов обобщенности, абстракции, научной фантазии, аналогии, гипотетичности.

Следовательно, модели представляют собой идеальные объекты, аналогии реально существующих сложных явлений, процессов, освобожденных от деталей, случайностей, первостепенных моментов.

Рассмотрим модели самореализации личности, представленные в психолого-педагогической литературе.

Модель самореализации А. Ангъял строит в трех измерениях. Человек развивает глубинные потребности, соответствующие более совершенным паттернам (вертикальному измерению). Развитие состоит в возрастающей эффективности и продуктивности (прогрессивное измерение), что выражается в нахождении более короткого пути достижения целей и минимизации затрат. Улучшается координация и увеличивается многогранность поведения человека (горизонтальное измерение). Саморазвитие характеризуется гармоничным ростом в трех направлениях. Тенденция саморазвития, по А. Ангъялу, состоит в сочетании фаз входа и выхода. Человек является открытой системой, сочетание данных фаз означает ассимиляцию среды, что служит базой для автономии (самодетерминации) – фаза входа –

и продуктивности как базы для гомонии (стремление к соответствующей среде) – фаза выхода [256].

Л.А. Коростылева [123] разрабатывает модель актуалгенеза самореализации личности на жизненном пути.

В ходе самореализации человек осмысливает окружающий мир, выделяя при этом жизненное событие, требующее, на его взгляд, своего решения на текущем жизненном этапе в соответствии с содержанием жизненного смысла в целом и реализацией определенного плана, программы. Эти события могут противоречить имеющемуся жизненному опыту, либо содержать неопределенность (рис. 3).

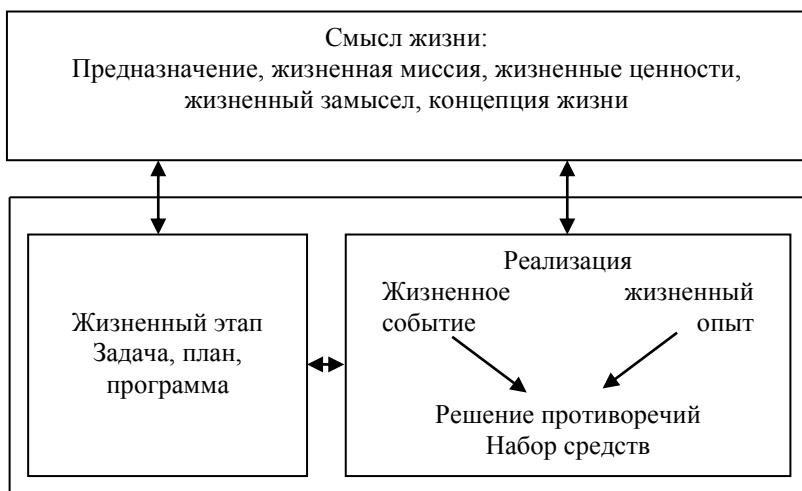


Рис. 3. Модель актуалгенеза личности

Самореализация личности при этом осуществляется в зависимости от того, как человек воспринимает (понимает и истолковывает) ситуацию, что детерминировано центральными жизненными устремлениями (Ш. Бюлер). Понимание, осознание и версия жизненного события определяют использование соответствующих приемлемых субъектом способов поведения.

С позиции социального конструктивизма такой набор дискурсов (сюжетов и сценариев) содержит в себе знания об отношениях (взаимоотношениях) и действиях (взаимодействиях) человека с самим собой, с другими людьми и социумом (миром в целом).

А.В. Скрипкин [218], С.И. Кудинов [130] в качестве структурных элементов самореализации выделяют внутреннюю и внешнюю самореализацию. Внешний план самореализации отражает стремление осуществить свои личные цели, интересы в основных сферах жизнедеятельности. Внутренняя самореализация направлена на опредмечивание сущностных сил человека, «трансляцию его индивидуальности через результаты труда», самосовершенствование человека.

Динамика движения человека к самореализации отражена в работах Л.А. Коростылевой [122; 132]. Автор представила динамику самореализации личности как сочетание блоков: 1) блок соотношения желаний с возможностями и необходимостью; 2) блок принятия решения через осуществление выбора и формирование плана; 3) блок реализации принятого решения. Подробно анализируя механизмы самореализации личности, Л.А. Коростылева отмечает, что они побуждают к активности и задают планку самореализации интересов, желаний, влечений, оказывают влияние на представление о своих возможностях: самопознания, самоотношения, самооценки. Самоорганизация, саморегуляция, социальный контроль и самоконтроль позволяют в процессе самореализации сформировать представления о социальном запросе. Механизмами, обеспечивающими прогноз и выдвижение гипотез, по мнению Л.А. Коростылевой, являются антиципация и апперцепция. Соотнести результат самореализации с критерием достижения позволяют интериоризация, рефлексия, индентификация, экстериоризация [122].



Социальный заказ

Требования
Федерального
стандарта

Парадигма
педагогического
сопровождения

Концептуальное поле

Целевой блок

Цель: методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение эффективности педагогического сопровождения самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки.

Задачи:

1) формирование устойчивой мотивации студентов к самореализации личности; 2) обеспечение возможности для индивидуальной траектории педагогического сопровождения самореализации личности студентов; 3) осуществление поэтапного контроля и коррекции результатов педагогического сопровождения самореализации личности студентов

Теоретико-методологический блок

Методологический регулятив:

- аксиологический,
- акмеологический,
- ситуативный подходы.

Педагогические закономерности:

- детерминантные,
- атрибутивные,
- продуктивные.

Педагогические принципы:

- двухуровневой профессиональной подготовки;
- самореализации личности;
- педагогического сопровождения самореализации личности



Рис. 4. Концептуальная модель педагогического сопровождения самореализации личности студентов

Таким образом, представленные модели самореализации отражают совокупность стилевых и инструментальных характеристик самореализации, которые отражают готовность человека к самовыражению в различных сферах жизнедеятельности. Все описанные модели самореализации касаются феномена самореализации человека, в основе которой лежат потребности роста, развития и самосовершенствования. Поэтому в модели самореализации заложены реализация своих возможностей; стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей; внутреннюю активную тенденцию развития себя; стремление человека стать тем, кем он может стать.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по проблеме самореализации личности мы применили концептуальную модель структурно-функционального типа со свойственными ей целями, задачами, содержанием и показателями педагогического сопровождения самореализации личности студентов, которые являются ее структурными компонентами. Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса педагогического сопровождения самореализации личности студентов – цель, задачи, содержание, этапы – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы. Выделение структурно-функциональных компонентов позволило нам разделить модель на блоки. В соответствии с выделенными компонентами в процесс педагогического сопровождения самореализации личности студентов мы включаем следующие блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный, полифункциональный, процессуально-методический, результативный (см. рис. 4).

Существующая закономерная связь социокультурного фона государства и международного сообщества с возможностями российского педагогического образования определяет эффективность и результативность концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов и во многом зависит от степени адаптации процесса педагогического сопровождения к макрофакторам социальной среды. Понимая социообусловленность образовательного процесса, мы выделили основные факторы валидности структурно-функционального моделирования: 1) социальный заказ, зафиксированный в нормативных актах федерального уровня; 2) требования Федерального стандарта высшего профессионального образования; 3) парадигма педагогического сопровождения самореализации личности.

Таблица 3

Социальный заказ, зафиксированный
в программно-нормативных документах федерального уровня

Нормативный документ	Сущность социального заказа
Закон «Об образовании в РФ» 273-ФЗ	Статья 12. Образовательные программы Образовательные программы определяют содержание образования. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации

Нормативный документ	Сущность социального заказа
	<p>Статья 42. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации</p> <p>Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи также оказывает помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, по вопросам реализации основных общеобразовательных программ, обучения и воспитания обучающихся, в том числе осуществляет психолого-педагогическое сопровождение реализации основных общеобразовательных программ, оказывает методическую помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, включая помощь в разработке образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выборе оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, выявлении и устранении потенциальных препятствий к обучению, а также осуществляет мониторинг эффективности, оказываемой организациями, осуществляющими образовательную деятельность, психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации</p>
Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020	Задача программы: обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации молодежи, развитию потенциала молодежи
Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025	Система образования призвана обеспечить: разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности

Таблица 4

Требования ФГОС ВПО

Требования к результатам освоения основных образовательных программ	Бакалавры	Осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; способность применять современные методы диагностики достижения обучающихся и воспитания, осуществления педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовка их к сознательному выбору профессии
	Магистры	Способность к осуществлению профессионального и личностного самообразования, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры
Требования к условиям реализации основных образовательных программ	Бакалавры, магистры	При разработке ООП должны быть определены возможности вуза в развитии общекультурной компетенции бакалавров и магистров (компетентностей социального взаимодействия и самоуправления). В вузе должна быть сформирована социокультурная среда, создающая условия для самореализации личности

Исходя из логики нашего исследования, в качестве первого блока мы выделяем **целевой блок**, включающий определение цели и конкретных задач педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Целью разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение эффективности педагогического сопровождения самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки, сущностью которой является развитие субъектных смыслов, автономности личности, результатом – самореализация личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки.

Конкретизируем цель, выделив подцели. В педагогической науке существует несколько таксономий учебных целей (Б. Блума, Д. Гилфорда, А. Салливана), предполагающих построение четкой системы педагогических целей, внутри которых выделены последовательные уровни. Для эффективной реализации целей концепции требуется ее декомпозиция, т.е. представление через систему подцелей. Декомпозиция цели позволила нам выделить три группы подцелей концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки: 1) повышение эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы; 2) обеспечение самореализации личности студентов в процессе обучения; 3) ресурсное обеспечение процесса самореализации личности студентов. Подцели первого уровня декомпозированы в цели второго уровня.

1) повышение эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы:

- внедрение культурологического, аксиологического, акмеологического, ситуативного подходов в процесс обучения в высшей школе;
- формирование знаний о самореализации студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки;

- использование инновационных педагогических технологий в процессе обучения студентов, направленных на самореализацию личности;

- развитие мотивации профессиональной деятельности, ориентированной на самореализацию личности;

2) обеспечение самореализации личности студентов в процессе обучения:

- формирование системы знаний о самореализации личности в процессе двухуровневой профессиональной подготовки;

- развитие автономности учебной деятельности, ориентированной на самореализацию личности;

- соответствие результатов образования ожиданиям потребителей;

3) ресурсное обеспечение процесса самореализации личности студентов:

- наличие и доступность современных программно-методических средств, их соответствие актуальным тенденциям высшего образования, направленного на самореализацию личности студентов;

- соответствие результатов образования рынку труда;

- повышение удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

В качестве актуальных задач, обеспечивающих достижение цели, мы определяем: 1) формирование устойчивой мотивации студентов к самореализации личности в системе двухуровневой профессиональной подготовки; 2) обеспечение возможности для индивидуальной траектории педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки; 3) осуществление поэтапного контроля и коррекции результатов педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки.

Теоретико-методологический блок включает методологический регулятив (совокупность аксиологического, акмеологического и ситуативного подходов) и базис педагогической концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов, педагогические закономерности (детерминантные, атрибутивные, продуктивные) и педагогические принципы, отражающие идеи двухуровневой системы профессиональной подготовки, самореализации личности студентов, педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Научное обоснование каждого компонента теоретико-методологического блока представлено в главе 2.

Взаимосвязь выделенных блоков модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов просматривается на функциональном уровне. Поэтому мы выделили полифункциональный блок концептуальной модели.

Функция представляет собой отношение объектов, в котором изменению состояния и свойств одного из них соответствует изменение другого или других. Функции педагогического сопровождения самореализации личности студентов отражают осуществление определенного назначения, долговременной цели или задачи с достижением определенных результатов, заданной совокупности последствий, которые обеспечивают полезность, необходимость, устойчивость существования объекта.

В качестве функций педагогического сопровождения самореализации личности студентов выступают установочная, регулятивная, побуждающая, когнитивная, экспрессивная, ориентационная, смыслообразующая и стимулирующая функции, функции оценки и самооценки.

Следует выделить три группы функций педагогического сопровождения самореализации личности студентов:

- функции-свойства, отражающие внешние свойства процесса самореализации;

- функции-роли, отражающие социальные аспекты самореализации;
- функции-связи, обеспечивающие связь частей с целым в модели самореализации [91].

Установочная функция проявляется как способность человека оценить степень социальной значимости результата самореализации, а также способность адекватно прогнозировать способы и формы самореализации в различных обстоятельствах. Установочная функция самореализации освобождает субъекта от необходимости принимать решение и произвольно контролировать протекание процесса самореализации в стандартных, ранее встречавшихся ситуациях. В случае прерывания действия установочная функция проявляется в виде динамических тенденций к достижению результата.

Регулятивная функция направлена на обеспечение самореализации потенциала личности в конкретных условиях жизнедеятельности. Доминирующую роль в процессе самореализации играют внутренние, психологические регуляторы самореализации. В их форме субъект создает психологическую модель вероятностных характеристик среды и прогнозирует их изменения. Внешние регуляторы тем самым направляют и ограничивают активность опосредованно, через внутреннюю готовность субъекта к их использованию.

Побудительная функция отражает осознанное желание индивида реализовать свой потенциал. Желания и связанные с ними мысли могут быть преходящими и кратковременными либо возникать постепенно. В качестве побуждения к самореализации могут выступать как положительное, так и отрицательное подкрепление.

Когнитивная функция позволяет формировать целостную репрезентацию ситуации самореализации через организацию знаний и оперирование ими. Организация знаний, необходимых для эффективной самореализации, может быть представлена

в виде категорий и схем осуществления действий. Реализация когнитивной функции самореализации направлена на совершенствование знаний об окружающем мире и о себе.

Экспрессивная функция отражает эмоциональные состояния, возникающие в процессе самореализации.

Ориентационная функция связана с определением вектора самореализации относительно независимых наличных ситуаций. Ориентационная функция реализуется в соответствии с интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, мировоззрением человека и определяет основные сферы самореализации (профессиональная деятельность, семейные отношения и т.д.).

Смыслообразующая функция отражает личностную значимость процесса и результата самореализации, позволяет раскрыть идеальное содержание, идею, сущность, конечную цель самореализации через понятия и идеи, специфического набора символов и образов.

Стимулирующая функция определяет побуждение личности и повышение активности в процессе самореализации. Реализация стимулирующей функции связана с формированием и закреплением положительного отношения к реализации потенциала личности через эмоционально-нравственные переживания, анализ жизненных ситуаций, создание ситуации успеха.

Функция оценки и самооценки направлена на оценку личностью своих достижений и «сличение» их с целью-эталоном. По мнению А. Маслоу, все люди обладают потребностью или стремлением к стабильному и прочному ощущению собственной ценности или самоуважению, и они нуждаются в такой оценке как от самих себя, так и со стороны окружающих [153].

Все функции тесно взаимодействуют друг с другом и фактически представляют собой единый процесс. К системным функциональным особенностям педагогического сопровождения самореализации личности относятся такие компоненты, как способность к самообновлению, постоянному появлению новых

методов и способов педагогического сопровождения самореализации личности, адаптирующих стратегии самореализации личности к меняющимся условиям; способность к саморазвитию, усложнению структурно-функционального и организационных параметров всей системы педагогического сопровождения самореализации личности студентов; углублению специализации отдельных элементов и уровня их взаимосвязанности и взаимодействия между собой.

Одним из основных в проектируемой нами модели является **содержательный блок**. При выявлении компонентов модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов мы учитывали сущность и содержание самореализации личности, а также объективно существующие факторы, детерминирующие его.

В процессе самореализации человек осмысливает окружающий мир, выделяя при этом жизненное событие, требующее, на его взгляд, собственного решения на текущем жизненном этапе, в соответствии с содержанием жизненного смысла в целом и реализацией определенного плана, программы. Эти события могут либо противоречить имеющемуся жизненному опыту, либо содержать неопределенность. Самореализация личности при этом осуществляется в зависимости от того, как человек воспринимает (понимает и истолковывает) ситуацию, что детерминировано центральными жизненными устремлениями. Понимание, осознание и версия жизненного события определяют использование соответствующих приемлемых субъектом способов поведения. С позиции социального конструктивизма такой набор дискурсов (сюжетов и сценариев) содержит в себе знания об отношениях (взаимоотношениях) и действиях (взаимодействиях) человека с самим собой, с другими людьми и социумом (миром в целом).

Исходным актом самореализации, по мнению С.И. Филимоновой, является самосознание. Самосознание является суще-

ственным моментом сознания. Оно выражает сознание в его актуальной данности субъекту. Самосознание – это осознание, оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка себя самого как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа. Самосознание свойственно не только индивиду, но и социальной группе, когда ее члены поднимаются до положения в системе производственных отношений, своих общих интересов и идеалов. В самосознании человек выделяет и противопоставляет себя всему окружающему, определяет свое место в круговороте природных и общественных событий.

Самосознание дает «... человеку возможность относиться к актам собственного сознания критически, т.е. отделять все свое внутреннее от всего привходящего извне, анализировать его и сопоставлять (сравнивать) с внешним – изучать акт собственного сознания» [239].

Осознание субъектом собственной психической деятельности может осуществляться на любом уровне: от глубокого и ясного самосознания до смутного и неопределенного понимания того, что происходит в душе.

Самосознание тесно связано с рефлексией и построением Я-концепции. Поскольку мерой и исходным пунктом отношения человека к себе выступают, прежде всего, другие люди, самосознание имеет социальный общественный характер. Самосознание начинает формироваться на ранних этапах онтогенеза в процессе становления образа себя, представления о себе, самооценки, отношения к себе. Самосознание – как высший уровень развития сознания – основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Коротко самосознание можно определить как образ себя и отношения к себе [254]. Эти образ и отношение неразрывно связаны со стремлением к самоизменению, самоусовершенствованию. И одна из высших форм работы самосознания – попытка

найти смысл собственной деятельности, что нередко вырастает в поиск смысла жизни.

Самопознание, как и познание, в целом, имеет своей основной практикой. Выделяют два основных пути самопознания: непосредственное и опосредованное. Непосредственное самопознание включает рефлексию, построение Я-концепции, самооценку, а опосредованное – сравнение своих поступков и мыслей с поступками и мыслями других людей.

Самооценка как компонент самосознания включает наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков.

Составляющую, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествам, принято называть самооценкой.

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру, в значительной степени определяя социальную адаптацию личности, и является регулятором ее поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. А.А. Реан [201] подчеркивает, что самооценка отражает «отношение человека к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер». Это отношение проявляется в стремлении человека к сохранению собственной высокой самооценки и подтверждению ее в высказываниях других людей, а также в выработанном этим стремлением поведении, т.е. в самоутверждении.

Самоутверждение личности осуществляется в когнитивной и эмоциональной сферах. Когнитивный компонент отражает знания человека о себе, эмоциональный – его отношение к себе. В процессе оценивания себя эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот, ни тот другой не могут быть представлены в чистом виде. Знания о себе человек приобретает в социальных контактах, и они неизбежно обрастают эмоциями, сила и напряженность которых зависит от значимости для личности оцениваемого содержания.

Таким образом, самореализация личности является целенаправленным, осозанным, неоднородным процессом, содержание которого включает самопознание, самосознание, самомотивацию, самоутверждение.

Учет вышеперечисленных особенностей позволил нам включить в компонентный состав содержательного блока концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов мотивационно-целевой, эмоционально-волевой и рефлексивно-деятельностный компоненты.

Мотивационно-целевой компонент

Потребность в самореализации и цель самореализации непосредственно связаны между собой мотивами, ведь именно мотивация отражает степень насущности потребности в данном виде социальной деятельности. Учитывая содержание самореализации в мотивационно-целевом блоке, рассмотрим более подробно процесс целеобразования и мотивационную составляющую самореализации.

В философии цель рассматривается как идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта; как финальный результат, на который направлен процесс. В психологии подчеркивается осознанность цели как образа предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. То есть цель понимается как мотивированное и осознанное предвосхищение будущего результата. Надо сказать, что эти в целом точные определения цели в то же время чрезмерно сужают значение этого понятия, превращая его в атрибут исключительно рационального поведения [171].

Соотнеся понятие цели с понятиями желания, намерения, долженствования и предела, естественный язык вводит цели в единый круг ориентиров человеческой жизни наряду со смыслами, идеалами, ценностями, нормами. Естественно, что объективно существуют различия в содержании этих ориентиров.

Наиболее точным является определение цели, в соответствии с которым цель – это осознанное представление о желаемом и возможном состоянии меняющегося или преобразуемого «объекта». По этому определению цель предполагает соответствующие действия по ее достижению в конкретных условиях; цель неизменна до ее переопределения или обесценивания и обладает нормативным, «требующим» статусом.

Масштаб целей

Наибольший масштаб имеет цель жизни. Цель жизни, в отличие от всех целей, является целью-идеалом, который невозможно реализовать полностью, но к которому необходимо постоянно приближаться. Конечно, со временем цель жизни может измениться. Однако на конкретном отрезке жизненного пути цель жизни всегда одна и при этом воспринимается как постоянная и окончательная. Формулируя цель жизни, человек отвечает на вопрос «ради чего?», т.е. осознает подлинный смысл достижения тех или иных взятых по отдельности или в совокупности жизненных целей. Масштаб жизненных целей меньше масштаба цели жизни. Жизненные цели – коренные, всеохватывающие, конечные цели «ради себя», т.е. самоцели. Они имеют абсолютный характер, но не могут, как правило, быть достигнуты сразу из-за отсутствия готовых средств реализации и требуют решения задачи создания этих средств. Однако, в отличие от цели жизни, жизненные цели множественны, сосуществуют друг с другом, и могут поочередно становиться более значимыми; они принципиально достижимы, и их предмет, как бы ни был широк, все же ограничен, а отдельная жизненная цель охватывает какой-то период жизни (рис. 5).



Рис. 5. Целеобразование в структуре самореализации

Формулируя жизненные цели, человек отвечает на вопрос «для чего?», т.е. определяет мотивы и цели своей деятельности, при этом жизненные цели выступают как средства достижения цели жизни и в то же время являются конечными для отдельных этапов жизни. Если цель жизни, цель-идеал соотносятся с пространством жизнедеятельности в целом, то жизненные цели мы рассматриваем исходя из масштаба цели-идеала и оценивая их соответствие идеалу. Цель жизни как идеал играет по отношению к человеческой активности роль духовного детерминанта и интегрирует в единое целое соответствующие ему жизненные цели.

Жизненные цели являются завершением последовательного ряда действий, связанных с осуществлением меньших по масштабу ближайших и промежуточных конкретных целей. Жизненные цели придают более конкретным целям смысл. Через цели конкретной деятельности осмысливаются цели, которые можно назвать инструментальными и которые определяют активность человека на уровне отдельных операций. В то же время отсутствие целей большего масштаба обесмысливает цели низших уровней [182].

Свойства целей

1. Координированность целей проявляется в том, что многообразные цели человека представляют собой определенную (специфическую для каждого человека) структуру, в которой каждая конечная цель является компонентом, а взаимосвязи между целями определяют гармоничность или дисгармонию в реализации жизненных целей и программ.

2. Протяженность проявляется в том, что пространство целей каждого отдельного человека имеет свои, особые пределы, единственным естественным ограничением для которых является срок человеческой жизни.

3. Относительность, как свойство пространства целей, проявляется при сопоставлении различных целей как одного человека (цели разного уровня, в разных сферах жизнедеятельности,

в разные периоды жизни), так и разных людей, когда оказывается, что значимость той или иной цели – величина непостоянная, а условная, обнаруживающаяся в сопоставлении со значимостью иных целей.

4. Объективность–субъективность проявляется по отношению к пространству целей прежде всего том, что данное пространство и каждая цель в рамках данного пространства действительно существует в пространстве нашей личности. Объективность как свойство пространства целей проявляется и в том, что какая-либо конкретная цель может являться элементом пространства целей многих людей.

Виды целей

Самореализация человека связана со временем человеческой жизни. Время как одна из координат пространственно-временного континуума человеческой жизни отражает процессы и ритмику смены жизненных целей человека, продолжительность их существования. В координатах времени мы можем сравнивать прошлые, настоящие и будущие цели.

Второе измерение характеризует внешнюю или внутреннюю направленность целей и позволяет определить, ориентирована ли активность человека на самого себя, на свою личность или внешний мир.

Третье измерение отражает экзистенциальный или нормативный характер целей, т.е. несвободное (продиктованное естественными потребностями и наличными средствами) или свободное (продиктованное представлениями о должном) целеполагание. Эти измерения отражают характер целей по степени обобщенности, конкретности, нормативности, характер связи целей и средств, личностную и социальную функции целей как ориентиров человеческой жизни, специфические социальные и психологические механизмы целенаправленности. Перечисленные измерения необходимы для описания пространственно-временного континуума человеческих целей, но недостаточны.

Мотивация детерминирует процесс самореализации, поскольку в современных отечественных исследованиях потребности в самореализации придается особый статус (рис. 6). Так, самореализация рассматривается как особая основополагающая, стержневая, гибкая, универсальная потребность в работах Е.А. Иваненко [89], одна из высших потребностей личности (Л.А. Коростылева [122]), основная потребность в развитии (К.А. Абульханова-Славская [1]), ведущее определяющее стремление, направляющее процесс развития к цельности, интегрированности, внутриличностной синергии (Б.С. Братусь [31]).

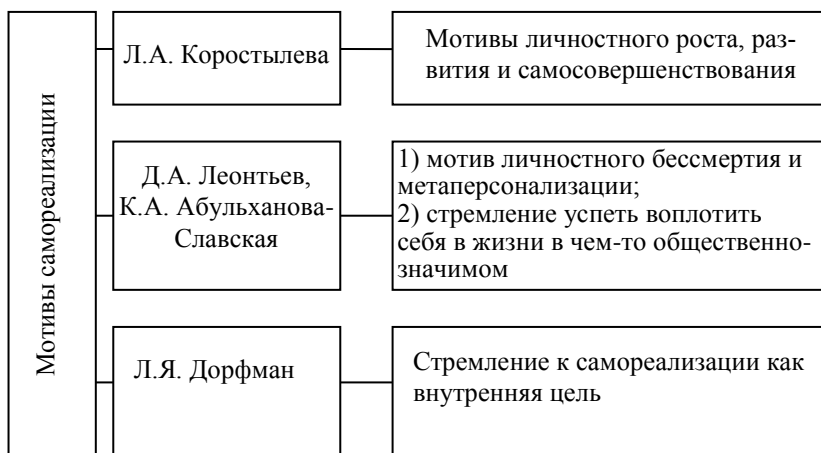


Рис. 6. Мотивы самореализации личности

В концепции Л.А. Коростылевой, детерминантой самореализации являются мотивы, которыми руководствуется человек в процессе самореализации [123]. Универсальность и ведущая роль мотива показана в работах К. Гольдштейна [174], К. Роджерса [205], А. Маслоу [153], Э. Фромма [241] и др. В частности, К. Гольдштейн [174] и К. Роджерс [205] рассматривают самореализацию как единственный мотив, внутреннюю силу, стоящую за всеми потребностями.

К.А. Абульханова-Славская [1] подчеркивает, что мотив самореализации выражен в трех стремлениях: расширить границы своего индивидуального бытия и своей конечности; объективировать себя в формах, неподвластных течению времени, объективных результативно-статичных; сделать свою жизнь наиболее интенсивной в настоящем.

Д.А. Леонтьев [138] считает, что самореализация не рядоположена с другими потребностями, но и не все потребности сопряжены с ней и предлагает связать самореализацию с третьим уровнем потребности в трехуровневой типологии с потребностями опредмечивания мира человека, освоения форм деятельности. Самореализация осуществляется через конкретную потребность этого уровня (в творчестве, в личном общении, в материнстве и т.д.).

Мотивационную основу процесса самореализации, по мнению Л.А. Коростылевой, составляют потребность (мотивы) личного роста, развития, самосовершенствования [122]. К.А. Абульханова-Славская [1], Д.А. Леонтьев [138] выдвигают в качестве глубинной мотивационной основы процесса самореализации особые мотивы: мотив личного бессмертия и мотив метаперсонализации («стремление продолжить свое бытие как личности в других людях, транслируя свою индивидуальность» или «стремление транслировать свою личность абстрактным другим, социуму, человечеству в целом, «стремление «успеть» воплотить себя в жизни, в чем-то непреходящем, человечески ценном, общественно значимом»).

Различают два типа мотивации: внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация сопровождается внешним локусом каузальности, т.е. причины, детерминирующие поведение человека, и рассматриваются как находящиеся вне его. Человек придает значение объективным условиям, объясняя, исходя из них, свое поведение, особенности самореализации, «отталкивается от внешней причины». Личность с таким типом мотивации под-

вержена частым затруднениям в ходе самореализации, которые в силу приписывания внешней причинности не осознаются, человек не делает попытки скорректировать свою тактику и пересмотреть свои позиции. Внешняя мотивация нередко блокирует творческий подход к действительности, провоцируя стереотипное поведение и актуализацию внутренних защит.

Детерминация посредством внутренней мотивации предполагает действие иницирующих и регулирующих самореализацию факторов изнутри личного Я. Такая детерминанта связана с внутренним локусом каузальности и относится к самой личности. Она (личность) предпочитает тот или иной тип самореализации на основе собственного выбора, волеизъявления. Человек выбирает такое окружение, такие условия, которые способствуют осуществлению свободы выбора. Вследствие этого увеличивается потребность в самодетерминации, что, в свою очередь, приводит к интериоризации локуса-контроля и актуализации ведущих механизмов самореализации – интериоризации и экстериоризации. Факторы, изменяющие локус каузальности, соответственно меняют характер мотивации. В силу этого затрудняется либо корректируется процесс самореализации.

Мотивационные образования оказывают существенное влияние на поведение и в целом на самореализацию, либо стимулируют иррациональные тенденции и неадекватные формы активности, препятствуя самореализации, либо формируя новые мотивационные образования приспособительного характера, способствуя самоосуществлению.

Эмоционально-волевой компонент

Волевой компонент – это осознание способов и приемов, позволяющих преодолевать возникающие трудности и преграды, помогающих реализовывать в педагогической деятельности собственное понимание ожидаемого результата. Волевая активность человека в процессе самореализации определяется силой

мотива самореализации, так как нереализованная активность оказывает влияние на степень проявления волевого усилия. Мобилизационные резервы личности, направленные на самореализацию потенциала, наиболее эффективно осуществляются за счет эмоций, возникающих при борьбе мотивов самореализации. Переживание эмоции могут либо ослаблять, либо усиливать волевое усилие.

Эмоциональный компонент в процессе самореализации отражает совокупность отношений:

- отношение к системе своих действий, к целям и задачам, которые поставлены профессиональной деятельности, к оценке своей деятельности;
- отношение к системе межличностных взаимодействий в процессе педагогической деятельности;
- отношение к себе как профессионалу, к оценке уровня своей личностной и профессиональной зрелости [230].

Рефлексивно-деятельностный компонент

Как отмечают В.Н. Белкина и И.И. Ревякина, специфика педагогической деятельности заключается в том, что каждый ее фрагмент предполагает нестандартные решения, и при всей схожести педагогических ситуаций действия педагога в них неизбежно являются уникальными и неповторимыми [14]. Педагогическая рефлексия позволяет зафиксировать способы этой импровизации, мысленно вернуться к процессу и осознать его, чтобы скорректировать и переосмыслить произошедшее, взять из опыта ценное, тем самым изменять отношение в себе и к своей профессиональной деятельности. Механизмы рефлексии обогащают процесс самореализации, поскольку, как отмечает Б.З. Вульф, профессиональная рефлексия – это внутренняя работа, соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, с существующими о ней представлениями, которые различны на разных этапах профессионального самоопределения [50].

Выделенные А.А. Тюковым компоненты психологического механизма рефлексивного процесса могут быть применимы к процессу самореализации. Так, интенция побуждает к деятельности, позволяет выделить содержание самореализации личности. В результате категоризации определяются цели, средства самореализации. Конструирование и схематизация направлены на разработку знаковых и когнитивных схем самореализации. Объективация актов самореализации замыкает процесс и переводит самореализацию на новый уровень развития [235].

Рассмотрим **процессуально-методический блок** концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Учитывая особенности концептуальной модели, необходимо научно обосновать основные методические этапы, отражающие последовательность осуществления педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Каждый этап направлен на реализацию конкретной цели педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Модель предполагает поэтапную структуру реализации педагогического сопровождения самореализации личности, включающей: актуализационный, конативный, аналитический, интеракционный, перцептивный этапы.

Так, **актуализационный** этап направлен на формирование устойчивого интереса к самореализации, мотивов личностного роста и самосовершенствования, поскольку после поступления в вуз самореализация личности, как правило, осуществляется в двух направлениях. Психологическое состояние студента в рамках первого направления самореализации определяется как самодовольство с присущей ему успокоенностью, падением личного напряжения, иллюзией неисчерпаемости прошлого опыта, обеспеченного прошлым успехом [73]. Поэтому возникает «иллюзия самореализации» и, как следствие, мнимая самореализация. Второе направление самореализации личности связано с уровнем потребности в признании и соответствии с ожида-

ниями референтной группы, такое «зависимое» поведение способствует появлению пассивной и регрессивной самореализации. Регрессивный вариант личностной самореализации, по мнению И.Ф. Исаева, не предполагает ориентацию человека на решение сложных задач и в плане созидания, и в плане самосозидания [96]. Для модели регрессивной самореализации характерен уход в узкие сферы самореализации.

Конативный этап отражает готовность студентов к педагогическому сопровождению самореализации личности. На конативном уровне осуществляется выбор стратегий и тактик педагогического сопровождения самореализации личности. Стратегия самореализации личности предполагает управление человеком процессом самореализации, основанное на адекватных, далеко идущих планах и прогнозах, постижении личностью своих смысложизненных и ценностных ориентаций.

На конативном этапе формируются активная и пассивная самореализация. Активная самореализация личности содержит в себе компоненты преобразующего характера, пассивная отличается совладающим характером. Совладающий характер проявляется в установке на ситуацию как слабую (по В. Мишелу) по отношению личности, а преобразующий – в использовании механизмов самореализации для преобразования возникающего дефицита в жизнедеятельности (мотивационно-потребностная сфера), в устремлении к достижениям, осуществлению поставленных целей, жизненных планов (смысложизненные и ценностные ориентации) [245].

Аналитический этап направлен на анализ показателей самореализации личности.

Мы согласны с результатами исследования С.И. Филимоновой, которая в качестве показателей самореализации личности выделила: удовлетворенность, продуктивность самореализации, цену самореализации [239]. Удовлетворенность рассматривается как показатель того, насколько уровень продуктивности дея-

тельности человека соответствует его возможностям по субъективным оценкам. Продуктивность – это совокупность достижений, определяющих социальную значимость и индивидуальный смысл профессиональной деятельности. Цена самореализации – субъективная категория, служащая для косвенного измерения величины затраченного для самореализации необходимого рабочего времени, а также величины расходования физических, психических, социальных усилий. Физические усилия определяются по адаптационно-приспособительной деятельности.

С.И. Филимонова [239] настаивает, что можно говорить о самореализации личности в том случае, когда все рассмотренные показатели – удовлетворенность, продуктивность, цена – имеют позитивную динамику. В случае отрицательного значения хотя бы одного из показателей самореализация считается мнимой.

Интерактивный этап предполагает включение системы педагогического сопровождения самореализации личности в процесс взаимодействия, так как многомерность стратегий самореализации выражается во внешних проявлениях («Я-другой», «Я-социум», «Я-мир») и во внутреннем плане (соотнесенность с самим собой). На интерактивном этапе формируются неадекватная и адекватная самореализация, продуктивная и непродуктивная самореализация.

Неадекватная самореализация может быть диффузной, недифференцированной, хаотичной, стихийной, стереотипной и др. Адекватная стратегия самореализации характеризуется наличием противоположных перечисленным показателей и является уникальной, оптимизирующей и развивающей ресурсы личности.

Успешная или продуктивная самореализация отличается востребованностью результатов деятельности человека обществом. Самореализация является предметом оценки в связи с ценностными представлениями и устремлениями личности, которые реализуются. В этом смысле самореализация может нести

позитивный отрицательный, нейтральный социальный смысл для общества, окружения и самого человека.

В качестве критериев успешности, продуктивности самореализации можно выделить: переживание силы, удовлетворение, радости жизни, счастья или эйфории, спокойствия, невозмутимости, ответственности, уверенности в своей способности справляться со стрессом, беспокойством и проблемами (А. Маслоу); чувство радости (В. Шутс), удовлетворенность самореализацией (Л. Махолик); реальное удовлетворение от контакта со средой (Ф. Перлз), чувство собственной полезности, связанной с удовлетворенностью жизнью.

Субъективными признаками непродуктивной самореализации являются «тревога, отчаяние, скука, неумение радоваться жизни, вечное чувство вины и стыда, бесцельность, переживание пустоты, отсутствие самости». А. Маслоу [153], Р. Мэй [163], К. Хорни [256] рассматривают вину, тревогу, зов бессознательного как показатели непродуктивной самореализации, потери своего пути, отрицания своих потенциальных возможностей, неудачи в их осуществлении, неполноты жизни, подавления своей врожденной сущности.

Перцептивный этап направлен на формирование позитивного опыта самореализации и предполагает формирование актуальной, творческой самореализации.

Л.А. Коростылева [122] вводит понятие «актуальная самореализация», т.е. самореализация «здесь и сейчас», соответствующая ситуации, актуальной точке зрения субъекта. В процессе актуальной самореализации могут быть осуществлены возможности и потенциальные замыслы человека. Здесь имеют место личностно-ситуативный и мотивационно-смысловой аспекты самореализации – обусловленный актуализацией соответствующих механизмов самореализации. Сущностная, аутентичная, истинная, творческая самореализация направлена на осуществление потребностей в самоактуализации как стремление

реализовать свои способности и таланты. Такую самореализацию называют самоотдачей, самоосуществлением самого себя.

Под творческой самореализующейся личностью понимается индивид, который: а) имеет установку на осуществление творческой деятельности и готовности к ней; б) умеет ее осуществлять, т.е. владеет средствами и способами ее осуществления и имеет опыт их использования в процессе собственной творческой деятельности. Формирование творческой личности осуществляется путем создания определенного мировоззрения, характерологических особенностей, ценностных ориентаций, в которых творчество стоит на высоком месте в иерархии ценностей. Таким образом, творчество выступает как важное условие саморазвития и самореализации личности.

Таким образом, отсутствие одного из этапов приводит к разрушению целостного процесса и не позволяет достигнуть итогового положительного результата – позитивного повышения уровня самореализации личности в каждом из перечисленных уровней педагогического сопровождения самореализации личности. Каждый из этапов имеет определенные цели и задачи, содержание и результат и ориентирован на достижение качественного результата. В каждом из перечисленных этапов происходит последовательное движение от низкого уровня к более высокому, причем направленность каждого этапа задается общей схемой педагогического сопровождения самореализации личности. В результате студент вуза, последовательно проходя 5 этапов, должен подойти к определённом уровню самореализации личности через реализацию функций педагогического сопровождения.

Теоретическое обоснование педагогических условий, обеспечивающих успешность педагогического сопровождения самореализации личности студентов, представлено в параграфах 3.2. и 3.3.

Учитывая структуру педагогического сопровождения самореализации личности студентов, мы определили оценочный инструментарий и описали уровни педагогического сопровождения самореализации личности (параграф 4.1.) и прогнозируемый результат, которые в своей совокупности составили результативный блок концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Таким образом, концептуальная модель педагогического сопровождения самореализации личности студентов характеризуется целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и «работают» на конечный результат; открытостью, так как методика педагогического сопровождения встроена в общую структуру двухуровневой профессиональной подготовки как дополнительное, но самостоятельное звено; прагматичностью, так как модель выступает средством организации практических действий, то есть рабочим представлением поставленной цели.

Резюме

1. Концептуальная модель педагогического сопровождения самореализации личности – модель структурно-функционального типа со свойственными ей целями, задачами, содержанием и показателями педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

2. Структурные компоненты концептуальной модели раскрывают внутреннюю организацию процесса педагогического сопровождения самореализации личности – цель, содержание, этапы – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействий между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы.

3. Выделение структурно-функциональных компонентов позволило нам разделить модель на блоки. В соответствии с выделенными компонентами в процессе педагогического сопровождения самореализации личности студентов мы выделяем следующие блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный, полифункциональный, процессуально-методический, результативный. Концептуальная модель включает следующие этапы: актуализационный, конативный, аналитический, интерактивный, перцептивный.

4. Концептуальная модель самореализации личности студентов характеризуется целостностью, открытостью, прагматичностью.

3.2. Организационно-процессуальные условия реализации концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов

Эффективность педагогической концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов зависит от выявленных, научно-обоснованных и реализованных педагогических условий. Условие – это философская категория, под которой понимается совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования, изменения какого-либо объекта. Следовательно, суть категории «условие – это отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых его существование невозможно. Условия образуют ту среду, в которой они возникают, существуют и развиваются» [171]. Поскольку предметом нашего исследования является пространство педагогической деятельности, следовательно, мы должны выявить именно педагогические условия.

Мы согласны с В.А. Беликовым, что под категорией «педагогические условия» следует понимать объективные возможности содержания, форм, методов и материально-пространствен-

ной среды, направленные на решение поставленных задач, которые целенаправленно создаются в системе педагогического сопровождения самореализации личности студентов, а их реализация обеспечивает успешное протекание этих процессов [185].

Комплексность этих условий обеспечивается соблюдением следующих положений: 1) комплекс – качественное соединение отдельных компонентов в единое целое, отличное от простой суммы своих частей; 2) взаимодействие и взаимоотношение отдельных компонентов приобретают характер взаимодействия, направленное на получение фокусированного результата; 3) исключение любого условия из комплекса позволяет оставшимся функционировать с меньшей эффективностью, но не приводит к распаду процесса развития системы педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

В данной работе мы определяем комплекс педагогических условий как совокупность взаимосвязанных мер, обстоятельств, обеспечивающих успешность концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Исходя из вышесказанного, нами выявлен следующий комплекс педагогических условий, содержащих два блока и реализующих компонентный состав разработанной концептуальной модели:

1) организационно-процессуальный (актуализация субъективного опыта студентов, организация диалогического взаимодействия субъектов педагогического сопровождения самореализации личности);

2) содержательно-целевые (стимулирование креативности студентов в процессе профессиональной подготовки, реализация ценностно-смыслового потенциала личности студентов).

Выявленные педагогические условия учитывают назначение и содержание двухуровневой профессиональной подготовки, социальный заказ и социально-экономические требования, возможности аксиологического, акмеологического и ситуативного подходов, являются необходимыми и достаточными для

эффективной реализации концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

В философском словаре под необходимыми и достаточными условиями понимаются условия правильности утверждения, без выполнения которых утверждение заведомо не может быть верным (необходимые условия) и, соответственно, при выполнении которых утверждение заведомо верно [171]. Следовательно, необходимые условия эффективной реализации концептуальной модели – это условия, без которых она не может работать в полной мере, а достаточные условия – это условия, которых достаточно для ее нормальной работы. Необходимость выведенных нами педагогических условий должна в первую очередь следовать из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы образовательного учреждения, путей построения концептуальной модели и результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы. Невозможность получения желаемых результатов без обеспечения предлагаемых педагогических условий и будет означать их необходимость. Достаточность выводится из опытно-экспериментальной работы. Таким образом, именно комплекс педагогических условий педагогического сопровождения самореализации личности учитывает ряд объективных и субъективных факторов, характеризуется совокупностью прагматических мер по оптимизации оперирования исследуемым феноменом в условиях двухуровневой профессиональной подготовки, что, в конечном счете, повышает эффективность самореализации личности студентов.

Данный подход позволил выделить нам организационно-процессуальные и содержательно-целевые условия, способствующие эффективности функционирования модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки.

Рассмотрим организационно-процессуальные условия. В качестве первого условия мы определили *актуализацию субъективного опыта студентов*.

Опыт – философская категория отражает целостность и универсальность человеческой деятельности как единства знания, навыка, чувства, воли. В содержание субъективного опыта входят: предметы (предметы познания и деятельности); представления, понятия, операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы) [40]. Все эти составляющие могут быть представлены по-разному. Структура субъективного опыта определяется соотношением входящих в него элементов, их иерархий. Функции субъективного опыта в познании состоят в том, что с позиции этого опыта, через своеобразную избирательность упорядочивается восприятие информации, обеспечивается индивидуальное видение мира.

В субъектном опыте отражаются: биография личности, различные влияния (семейные, национальные, социокультурные), результаты ее повседневной жизнедеятельности и реального взаимоотношения с окружающим миром, что делает процесс познания личностно-значимым постижением этого мира. В субъективном опыте фиксируется ценностное отношение к миру, и как всякое отношение оно всегда имеет эмоциональную окрашенность. Проектирование этих процессов требует его выявления и учета, поскольку в нем фиксируется не только инструмент. Актуализация субъектного опыта позволяет формировать субъектность студентов.

Н.М. Борытко [30] под субъектностью студента понимает состояние личностного и профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации; в его потребности в проявлении активности, самостоятельности, в организации <...> взаимодействия с преподавателем; в продуктивном педагогическом взаимодействии, в осознании им ответственности за создание условий своего развития. Субъект-

ность студента связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования.

Сущностными признаками этого состояния личности студента являются его готовность и способность: управлять своими действиями; моделировать, планировать способы своей деятельности, взаимодействия; реализовывать намеченные программы; контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий, взаимодействий; рефлексировать свою деятельность, деятельность других, взаимодействие.

Рассмотрим, каким образом расширяются субъектные функции студента. Во-первых, опираясь на собственный опыт, студент оказывается субъектом конструирования содержания своего образования. Качественное своеобразие образовательного процесса опирается на возможности проявления с позиции субъектного опыта избирательного отношения к предметному материалу, способам и формам его изучения. Непосредственное участие студента в определении содержательной стороны своего обучения будет стирать грань между обязательными и добровольными видами познания.

Во-вторых, в профессиональную подготовку включаются ее ценностные составляющие, преобразуя личностно-нейтральный процесс познания в ценностно-отнесенный, обусловленный индивидуальностью личности студента. Приобретаемое им знание в этом случае фиксирует меру личностного отношения к окружающему миру, присваивается студентом как значимое. При этом сами ценностные ориентации, представления об идеалах, формирующие определенное отношение к изучаемому содержанию, являются продуктом своеобразного преломления санкционированных данным сообществом моральных и культурных образцов через призму индивидуальных смыслов, устремлений, жизненной практики. Ценностное восприятие

окружающей действительности открывает возможности его индивидуального видения и освоения в процессе подготовки, создает условия для ценностного выбора и обоснования собственного мировоззрения, обеспечивает принятие одних оценок, изучаемых природных и социальных явлений и неприятия других.

Субъектный опыт, по точному определению И.С. Якиманской, – это опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет [261].

Обратившись к анализу субъектного опыта (благодаря которому человек обретает возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения), А.К. Осницкий [178] выявил пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов.

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека.

2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта.

3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Совокупность именно этих компонентов субъектного опыта, как показали исследования, может считаться необходимой и достаточной для актуализации субъектного опыта студентов.

Исходя из того, что субъектный опыт представляет собой совокупность взаимосвязанных актов целенаправленной активности человека, складывающейся из освоенных им видов деятельности, общения и поведения, а с другой стороны, под субъектным опытом учителя мы понимаем изначально индивидуально присущую ему организацию умственной и практической деятельности, имеющую определенные источники, содержание, структуру и функции.

Субъектный опыт студентов как часть жизненного опыта включает в себя индивидуальные смыслы, индивидуальные познавательные стратегии и собственные новообразования [2; 81].

Специфика субъектного опыта определяется его типами: познавательным, коммуникативным и созидательным (творческим) [4; 28].

Познавательный субъектный опыт (ПСО) отражает ступени постижения субъектом закономерностей окружающей действительности. Его характеризует мировоззренческая компетентность, основой которой являются образы, модели и понятия «концептуальной системы» окружающего мира, выстраиваемой субъектом в процессе его жизнедеятельности.

Коммуникативный субъектный опыт (КСО) является показателем степени взаимопонимания и согласованности системы

ценностных ориентаций субъекта с социальным окружением, в целом, и в конкретной ситуации общения, в частности. Данный опыт характеризуется компетентностью в общении, субъект-субъектными отношениями, представляющими систему и отражающими специфику межличностных связей.

Созидательный (творческий) субъектный опыт (ССО) характеризуется особой направленностью субъекта на самоактуализацию, отраженную в стремлении выразить собственное отношение к предметам и явлениям действительности, к ситуации, полно и ярко проявить себя.

Каждый из перечисленных типов субъектного опыта может быть ведущим в разное время и в разных ситуациях. Важным становится отметить осознанность применения типов опыта, так как к этому побуждают ситуация и деятельность, которую она предполагает.

В исследованиях Б.С. Братуся [31], В.П. Зинченко, В.В. Знакова, Д.А. Леонтьева [138], А. Маслоу [153], С.Л. Франка и др. наметилась тенденция соотносить развитие субъектности с духовным ростом, со степенью осознания жизненных целей, с уровнем осмысления жизненного пути, с ценностными ориентациями личности, с саморазвитием и самореализацией.

Результатом развития субъективного опыта является субъективная позиция.

В общеупотребительном значении позиция (от лат. *positio* – положение) означает «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением». Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером [3]. В.Н. Мясищев [164] под позицией личности понимает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе. Позиция человека фактически дает возможность представить то «про-

странство», в котором осуществляется его «движение», т.е., в которое он включен объективно, и одновременно «субъектное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению. Таким образом, позиция как система отношений характеризует человека многоаспектно в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического.

Субъектная позиция характеризует студента как личность, которая сознательно и деятельностно относится к образовательному процессу, прилагает активные усилия для самореализации личности.

В качестве одного из направлений актуализации субъективного опыта студентов мы предлагаем формирование ситуации успешной учебной деятельности.

Понятие «успешный», по определению С.И. Ожегова, означает «закрывающий в себе успех, удачный», а понятие «успех» – «удача в достижении чего-нибудь» [171]. Понятие «учебная успешность» введено Б.Г. Ананьевым, который использует его в качестве характеристики темпов, напряженности, индивидуального стиля учебной работы, степени прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый [5]. В.А. Якунин [262] придерживается следующей классификации факторов успешности обучения: блок социологических факторов и блок педагогических факторов.

В социологический блок входят социальные и социально-демографические факторы: социальное положение и происхождение, место жительства, уровень и качество до вузовской подготовки, половозрастные различия. К блоку психологических факторов относятся: интеллект, профессиональная и учебная мотивация, общие и специальные способности, обучаемость и воспитуемость, индивидуальный стиль деятельности, психологический склад личности в целом. Блок педагогических факто-

ров, обуславливающих успешность обучения, составляют такие аспекты, как общая организация учебного процесса, его материально-техническая база, уровень педагогического мастерства преподавателей.

В исследовании В.А. Якунина и Н.И. Мешкова было определено, что учебные достижения сильных студентов обусловлены в большей степени субъективными психологическими факторами: особенности мотивации, самоорганизации, активности. Учебные результаты слабых студентов скорее зависят от внешних педагогических факторов [262].

Л.Ю. Образцова [185] выдвинула предположение о компенсаторном механизме обеспечения учебных результатов, когда недостаточный уровень сформированности и развития одних качеств личности компенсируется наличием доминирования других положительных сторон личности. Именно поэтому отдельные обучаемые добиваются высоких результатов учения, несмотря на низкий уровень способностей.

В.А. Аверин [2] выдвинул гипотезу о том, что личность успешного студента должна характеризоваться выраженностью и связанностью между собой внутриличностных подструктур направленности и стиля деятельности. Таким образом, учебная успешность студентов обуславливается не столько степенью выраженности отдельных психологических свойств и качеств, сколько уровнем взаимосвязи этих свойств между собой. Было доказано, что ведущими психологическими образованиями в структуре личности успешных студентов являются подструктуры саморегуляции, самоорганизации личности, эмоциональной стабильности/нестабильности, экстраверсии / интроверсии, духовной организации, общей направленности личности и ее мотивации. Личность неуспешного студента характеризует дезинтегрированность психологических механизмов, несформированность, «размытость» самих механизмов.

В.А. Аверин [2] особенно подчеркивал, что уровень развития структуры личности студентов, связан именно с уровнем учебной успешности, но не с возрастными или половыми характеристиками. Это означает, что личности успешного студента независимо от того, на каком курсе он учится присуще наличие выраженной психологической структуры.

В зарубежных исследованиях первым изучил тему академической успеваемости Г. Уэбб [256]. Он предположил, что помимо умственных способностей существует еще одна группа черт личности, которая связана с академическими достижениями. Такие черты он назвал мотивационно-волевыми. Позднее к этому списку добавили такие черты, как оригинальность и упорство.

Г. Айзенк [228] заключил, что интроверты отличаются от экстравертов по уровню достижения в учебе, который зависит от типа заданий. Интроверты гораздо успешнее выполняют довольно утомительные, относительно монотонные и длинные задания. С другой стороны, экстраверты лучше справляются с более кратковременной и интересной деятельностью. Н. Энтвистл [207] обнаружил, что экстраверсия является значимым фактором для достижения учеников начальной школы, в то время как интроверсия существенна для студентов колледжей и университетов.

Таким образом, учебно-профессиональная успешность как условие самореализации связана с социально-психологическими детерминантами самореализации. Так, успешность в контексте самореализации означает, что результат деятельности, во-первых, совпадает с ожиданиями окружающих, во-вторых, возникает чувство удовлетворения от процесса деятельности, в-третьих, возникает установка на успех. Следовательно, учебно-профессиональная успешность детерминирована мотивационно-смысловым комплексом личности, который соответствует установке личности на успех.

Ситуация успеха – это целенаправленный, специально организованный комплекс условий, позволяющий достичь значительных результатов в деятельности учащегося, которые сопровождаются позитивными эмоциональными, психологическими переживаниями [2].

Ситуация успеха, по мнению В.А. Сластенина, стимулирует учебную деятельность. Надежным путем создания такой ситуации он считает дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи обучающимся при ее осуществлении. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех становится устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности, ее резервы и потенциал [219].

Известно, что возраст от 18 до 25 лет является одним из наиболее сензитивных периодов, который характеризуется наиболее высокой степенью принятия социального и профессионального опыта, активизацией памяти, внимания, мышления. Этот возраст является благоприятным для формирования качеств успешного специалиста. По мнению Б.Г. Ананьева, который внес большой вклад в изучение студенчества, изменение мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, – выделяют этот возраст как «центральный период формирования характера и интеллекта» [5]. Большую роль при этом играет процесс самопознания и профессионального самоопределения. Студент в процессе обучения имеет благоприятные возможности для понимания самого себя, смены своей Я-концепции, саморазвития и самосовершенствования. Коррекция Я и его позитивное подкрепление помогает студентам преодолеть внутренние барьеры и способствует их личностному росту, успешной интеграции в социуме, что обяза-

тельно проявится в реализации их потенциала. Успешное овладение специальностью означает сегодня не только наличие профессиональных знаний и умений, но и собственный личностный рост студента. Эффективность подготовки будущего специалиста, реализация его личностного потенциала связана также с формированием способности студентов к самооценке, самопрограммированию, самоконтролю, саморазвитию и самосовершенствованию. Этому способствует организация систематического мониторинга его личностного и профессионального развития с помощью анкетного опроса. Необходимо выявить параметры, измеряя и анализируя которые, преподаватель может следить за процессом обучения, влиять на него, оценивать его эффективность, моделировать его содержание, выбирать наиболее эффективные способы педагогического влияния на этот процесс.

Важной характерной особенностью студенческого возраста является потребность в достижениях. Если она не находит своего удовлетворения в основных для студентов видах деятельности, то смещается на другие сферы жизни (спорт, бизнес и т.п.). Человек должен найти для себя ту область, в которой он успешно самореализуется. В противном случае, говорит исследователь Л.И. Боровиков, возможен «...трагический для растущей личности финал — различной степени тяжести социальная дезадаптация <...> – жизненный путь, сопровождаемый многочисленными иллюзорными проблемами, трудностями социального и личностно-психологического генезиса» [175].

Рассмотрим второе организационно-процессуальное условие – организацию диалогического взаимодействия.

Основным условием самореализации личности в процессе учебной деятельности является организация диалогического взаимодействия. Вследствие того, что в процессе обучения индивид не просто присваивает определенную сумму знаний, а сам становится создателем оригинального продукта, необходима социальная апробация полученных результатов, психологически

принимающих форму обращения к другому человеку, к самому себе, к тексту.

Обратимся к первому аспекту диалогической деятельности – диалогу с собой. Для нас важны работы Г.Н. Кучинского, в которых большое внимание уделяется роли внутреннего и внешнего диалога в мышлении. Диалог, по мнению исследователя, является взаимодействием выраженных в речи различных смысловых позиций. Внешний диалог представляет собой такую форму субъект-объектного взаимодействия, при которой различные смысловые позиции развиваются и отражаются разными говорящими, а при внутреннем диалоге смысловые позиции развиваются одним говорящим [175].

Внутренний диалог большинство исследователей склонны рассматривать как особый вид «диалогического мышления». Рефлексивный компонент диалогического мышления проявляется в вопросе ответной структуры мышления, предполагающей разработку двух и более взаимодействующих смысловых позиций, точек зрения по отношению к предмету мысли. В связи с этим можно говорить о характере мыслительной задачи, которую решает индивид. Очевидно, что если задача требует простого воспроизведения, достаточно монологического мышления. Известно, что диалог возникает в состоянии мыслительного затруднения: чем выше неопределенность, которую индивид должен преодолеть, тем более сложный расчлененный диалог, внутренний и внешний, возникает при решении мыслительной задачи. Дидактическая задача развития диалогического мышления как основы рефлексирования требует в учебный процесс особых вопросов и заданий. Именно в рамках проблемного обучения возможна целенаправленная подготовка к включению продуктивного внутреннего диалога в механизм решения учебной задачи. Сущность проблемного обучения – создание цепи проблемных ситуаций. Проблемная ситуация – это «психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возни-

кает у человека тогда, когда он в объективной ситуации (ситуации задачи) не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должны найти новый способ действия» [225]. В определении проблемной ситуации уже заложена возможность внутреннего диалога между известным и неизвестным.

Диалог возможен при решении проблемных задач, имеющих принципиально одно решение. Такой диалог будет диалогом верной и неверной точек зрения, рационального и нерационального способа решения. Однако существует категория проблем, которые принципиально не имеют единственно верного решения. Такие проблемы сформулированы в форме проблемных вопросов и являются дидактическим средством развития диалогического мышления.

Последовательный ряд, состоящий из вопросов что? кто? где? какими средствами? почему? как? когда? Позволяет охватить всю диалогическую проблемную ситуацию. Однако включение в диалог рефлексивных механизмов требует введение поисковых вопросов нового типа. Такие вопросы призваны прояснить, по мнению С.В. Емельянова, факты, наши чувства, наши желания, препятствия, время действия, средства [80].

Каковы факты, относящиеся к актуальной ситуации? Задавая себе этот вопрос, мы должны заставить себя придерживаться в размышлении только фактов, а не того, что мы пытаемся выдать за них. Вследствие данного вопроса происходит включение рефлексивной позиции «Я в ситуации».

Вопрос «Что я чувствую по отношению к ситуации в целом?» помогает нам открыть сущность своего поведения по отношению к фактам. Когда внутренний диалог обогащается способностью спрашивать себя о том, что чувствуешь в данный момент, то рефлексивное управление переходит в сферу эмоций. Человек обретает власть над своим настроением.

Вопрос «Что я хочу в действительности?» должен стать постоянным ориентиром внутреннего диалога. Ответ на этот вопрос помогает установить согласие с самим собой, выработать рефлексивную стратегию поведения.

Вопрос о препятствиях – «Что мне мешает?» – с одной стороны, связан с реальными жизненными препятствиями, а с другой – с внутренними «зажимами», т.е. с препятствиями морального характера.

Для того чтобы расширить и обеспечить непрерывный диалог, по нашему мнению, необходимо использовать «зеркальные» вопросы. Этот тип вопроса позволяет выходить за рамки смыслового поля, созданного собеседником. «Зеркальные» вопросы помогают избавиться от стереотипных представлений, ложных идей, поспешных мнений.

Технически зеркальный вопрос состоит в повторении с вопросительной интонацией части утверждения, только что произнесенного собеседником, чтобы заставить его увидеть свое утверждение со стороны. Обратимся к примеру.

- Я никогда не подам ему руки!
- Никогда?
- Сейчас я не могу этого сделать.
- А не сейчас?

Зеркальный вопрос позволяет, не противореча собеседнику и не опровергая его суждений, создавать в беседе новые элементы диалога. Это дает неизмеримо больший эффект, чем круговорот вопросов «почему?», которые создают защитные реакции, отговорки, поиски мнимой причинности и в результате приводят к конфликту.

Во внутреннем диалоге «зеркальный» вопрос выполняет функцию цензуры: прежде, чем высказать какую-нибудь идею, нужно произнести ее про себя.

Обратимся ко второму аспекту проблемы. Диалог не может существовать вне ситуации общения. Этот термин используется

в двух смыслах – в локальном, указывающим на место, время, и поведенческий, включающий постоянные модели поведения, возникающие при общении людей. Когда в конце XX века возникла парадоксальная проблема обучения людей общению, то большое внимание психологи и психотерапевты начинают уделять вниманию межличностной коммуникации. Были предложены средства психокоррекции и обучения межличностным умениям: психодраме, дискуссионные группы, анализ конкретных ситуаций, ситуационно-ролевые игры, сенситивный тренинг. Однако значение рефлексии в ситуации межличностного взаимодействия рассматривалось эпизодически. В последнее время в социологии и социальной психологии большое распространение получил термин «роль». По сути дела, «играть роль» – значит проводить рефлексивное управление ситуацией. В психологической литературе выделено 8 коммуникативных ситуаций [228]. По содержанию исследователи выделяют коммуникативные ситуации, направленные на поддержание эмоционального состояния партнера или изменения эмоционального фона общения в свою пользу.

Реализация внутреннего и внешнего типов диалога происходит в различных ситуациях общения, каждая из которых имеет определенные правила.

Ассоциативное общение. Обычно это обмен репликами, содержание которых ассоциативно связано друг с другом. Такая беседа не имеет определенной цели, но доставляет удовольствие участникам. Правила, которые используются собеседниками, определяются интуитивно. Такой обмен репликами предполагает обсуждение тем, не связанных друг с другом. Оба собеседника имеют равные права, они не стремятся к единой точке зрения. Поэтому собеседники не особенно соизмеряют и контролируют сказанное, не очень стараются подбирать «уместные» слова и фразы. В данном типе общения рефлексивные процессы протекают на основе эмпатии, то есть делаются попытки понять собеседника, идентифицируясь с ним.

Решение задач. Речевые высказывания направлены на достижение общей точки зрения. Рефлексивная компетентность этого способа общения предполагает наличие общей цели, что заметно сужает тематику общения. Набор правил строгий: каждое высказывание тщательно взвешивается, каждое слово оценивается и подбирается. Решение разрабатывается совместно, при обоюдном согласии собеседников.

Задавание вопросов. Один из собеседников, задающий вопросы заинтересован в получении информации. Право спрашиваемого – уклониться от ответа, задать встречный вопрос. Таким образом, в данном типе рефлексия осуществляется на основе метакоммуникации.

Способы общения активно изучаются американскими учеными, в частности этой проблеме посвящены работы М. Мангайра и его коллег [229].

Проблему «диалог и обучение» активно разрабатывает коллектив педагогов «Школы диалога культур». Философско-психологическое обоснование «диалогической» образовательной системе дал В.С. Библер [22]. В «Школе диалога культур» понятие «диалог» употребляется в трех смыслах:

1) диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания (античной, средневековой, Нового времени, современной) – диалог логик;

2) в ходе учебного диалога возникает особое общение между учащимися и учителем, в котором участники не просто «проявляют» те или иные грани альтернативного мышления, но, прежде всего, ищут собственный взгляд на мир – диалог голосов;

3) учебный диалог адекватен современному диалогическому мышлению только тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие происходят в зоне внутреннего диалога.

По нашему мнению, обучение диалогу в «Школе диалога культур» основано на сложных видах рефлексии. Важно

подчеркнуть, что рефлексивный процесс в таком случае использует внутренний диалог как средство для самостоятельного сопоставления и противопоставления различных смысловых позиций.

Рассмотрим третий аспект реализации диалогического взаимодействия – диалог с текстом.

Продуктом речевого взаимодействия собеседников при любом типе общения будет текст. Рефлексивное освоение текста проходит в двух направлениях: а) слушатель – текст – автор; б) читатель – текст – автор. Особенно отчетливо, по нашему мнению, рефлексивные механизмы внутреннего диалога прослеживаются в текстах второго типа.

Рассмотрим, как именно реализуется диалог «читатель – текст – автор», какие формы диалога он в себя включает. Речь в данном случае идет об осознании читателем собственной реакции на прочитанное произведение. Главным становится вопрос о том, как читатель понял произведение, следовательно, в сферу анализа включается рефлексия читателя.

Читатель своими вопросами, возражениями включает текст в диалог не только с самим собой, но и в культурную среду, окружающую героя. «Присваивая» художественное произведение, читатель преобразует его для себя, раскрывает скрытые возможности текста. В акте социального восприятия содержится призыв к читателю соотнести произведение со всем тем, что присуще ему как личности, то есть полноценное чтение без рефлексирования. В качестве эмоционального потенциала восприятия произведение обладает тенденцией самостоятельно регулировать свое общение с читателем, определять способы своего восприятия и воздействия. В исследованиях Ю.М. Лотмана доказано, что текст ориентирован на обратную связь с читателем. Текст подает различным читателям различную информацию, каждому в мере его понимания [197].

Однако читатель, вступая в конкретное взаимодействие с конкретным текстом, в сознании создает свой уникальный текст. Следовательно, рефлексивные механизмы внутреннего диалога по своей сути являются основой акта творчества. В данном случае мы понимаем творчество как «деятельность человека, создающего новые духовные и материальные ценности, обладающие общественной значимостью».

Следовательно, диалогическое взаимодействие в контексте самореализации личности позволяет сформировать эстетически значимую личностно оформленную ценностно-смысловую позицию. Диалог с собой, с другим, с текстом оформляют событийно-содержательное наполнение процесса самореализации. Выделенные в ситуации диалогического взаимодействия разноплоскостные отношения создают смысловую ткань самореализации.

Резюме

1. Педагогические условия педагогического сопровождения самореализации личности – это объективные возможности содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленные на решение поставленных задач, которые целенаправленно создаются в процессе педагогического сопровождения, а их реализация обеспечивает успешное протекание этих процессов.

2. Нами выявлен комплекс условий, содержащий два блока и реализующий компонентный состав разработанной концептуальной модели: организационно-процессуальные и содержательно-целевые условия.

3. Организационно-процессуальные условия включают: актуализацию субъективного опыта студентов и организацию диалогического взаимодействия в процессе педагогического сопровождения самореализации личности.

3.3. Содержательно-целевые условия самореализации личности студентов в контексте двухуровневой системы профессиональной подготовки

Категория «содержание» подробно описана в философских исследованиях и означает единство всех составных элементов объекта, его свойств, процессов, связей. Содержание отражает количественные изменения, поэтому оно динамично, подвижно, процессуально. В философии содержание изучается, во-первых, через состав системы, во-вторых, как отношения внутренних и внешних компонентов, в-третьих, как отношения между компонентом и целым. Следовательно, философская трактовка понятия «содержание», прежде всего, отражает богатство внутренне-го и внешнего взаимодействия [62].

В психологии категория «содержание» однозначно связана с содержанием психического отражения, поэтому содержательные характеристики включают содержание самосознания Я на разных этапах онтогенеза. К психологическим характеристикам содержания объекта относят знания, конкретные объекты, средства деятельности, смысловые и информационные стороны побуждений, предметное содержание бытия [174].

Рассмотрим первое условие – стимулирование креативности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Благоприятные предпосылки для развития личности, ее самораскрытия, самореализации, самодостаточности создает креативность. Креативность позволяет находить новые способы поведения, адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, оптимально использовать внутренний потенциал личности, совершенствоваться и не бояться нового. Креативность представляется как «высшая стадия развития личности» (К.А. Абульханова-Славская), «способ бытия личности» (Г.Г. Панкова), «сущностная характеристика человека» (А.Г. Шумилина).

В настоящее время знание о креативности характеризуется многоаспектностью, представляет собой множество различных

теорий, концепций, теоретических и эмпирических представлений. Количество определений креативности, накопившееся к настоящему моменту, бесчисленно, так как «... процесс понимания того, что такое креативность, сам требует креативного действия» [183]. Разнообразные определения и подходы к изучению проблемы креативности показывают существование различных позиций как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Проблема креативности традиционно рассматривается в рамках когнитивного, деятельностного и личностного направлений. В русле когнитивного направления изучение креативности происходит в тесной связи с исследованием когнитивных процессов. Данное направление получило широкое распространение благодаря работам Дж. Гилфорда и П. Торренса. Авторы рассматривают креативность во взаимосвязи с дивергентным мышлением и выделяют основные параметры креативности: оригинальность – способность продуцировать необычные ответы, отдаленные ассоциации; семантическая (обозначающая) гибкость – способность выделить функцию объекта и предложить его новое применение; образная (адаптивная) гибкость – способность изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые возможности; семантическая (спонтанная) гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в сравнительно неограниченной ситуации [266; 269].

В рамках теории деятельности креативность рассматривается как активная деятельность личности, регулируемая ее потребностями, мотивами и целями. Важная роль при этом отводится процессам смыслообразования и межличностного взаимодействия. Так, Л.С. Выготский отмечал, что творческой можно назвать такую деятельность человека, которая создает нечто новое, и все равно – будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке [51].

С.Л. Рубинштейн под творческой деятельностью подразумевает «деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т.д.» [208].

В рамках личностного направления креативность рассматривается как «характеристика личности, образ или стиль жизни, способ отношения с миром» [6]. Данная проблема исследователями изучается во взаимосвязи с чертами личности, мотивацией, самоактуализацией и свободой реализации своих способностей. Ряд авторов (Т.М. Amabile, М.А. Collins, М. Csikszentmihalyi, F. Barron, D. Harrington и др.) выделяют некоторое множество черт, присущих креативным личностям, например, такие как: оригинальность и независимость суждений, терпимость к неопределенности, высокая степень автономности, склонность к риску и другие [256]. Представители гуманистической ориентации А. Маслоу и К. Роджерс также рассматривают креативность как сущностное свойство личности, понимая под ней естественную тенденцию к личностному балансу и самоактуализации [153; 205]. Как отмечает А. Маслоу и вслед за ним Ж.А. Максименко, не столько реальные личностные характеристики, «объективно» измеренные, сколько представление человека о себе обуславливают его поведение, являясь прогностически важным показателем сознательного отношения человека к окружающему, становясь частью личности человека, включаясь в его «Я-образ» [153].

Как правомерно отмечает Я.Б. Частоколенко: «Анализ ведущих подходов исследования творчества (деятельностного, когнитивного, личностного) наглядно показывает, как выделенный для исследования «фрагмент реальности» начинает ускользать от исследователей. Очевидно, что концепции и теории прекрасно работают в тех условиях, в которых были созданы. Выходя в пространство большей размерности, в первую очередь необходимо найти релевантную методологию исследования. Так, ком-

муникативный подход существенно расширяет исследовательские возможности» [255].

Мы согласны с позицией Я.Б. Частоколенко и считаем, что в динамике исследований креативности малочисленными и не достаточно концептуально обоснованными являются исследования творческой личности как трансцендентной, способной к выходу за пределы норм, требований ситуации.

Концепция креативности как уникальной познавательной творческой способности получила популярность в исследованиях Дж. Гилфорда, который выделил 6 параметров креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;

нестандартно;

- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы [266].

Креативность актуализируется только тогда, когда это позволяет окружающая среда, считает В.Н. Дружинин. С его точки зрения, для формирования креативности необходимы следующие условия:

- 1) отсутствие образца регламентированного поведения;
- 2) наличие позитивного образца творческого поведения;
- 3) создание условий для подражания творческому поведению;
- 4) социальное подкрепление творческого поведения [75].

Результаты современных психологических исследований свидетельствуют о том, что творческий потенциал личности зависит не только от когнитивной сферы, но и от свойств личности. В многочисленных исследованиях [23; 73; 162] личностные образования, интегрирующие в себе влияние внутренних и внешних факторов, являются ведущими в актуализации творческого процесса. С позиции личностного подхода в психологии

выделилось направление в исследовании креативности: творческая личность рассматривается в гуманистическом понимании как целостная, не сводимая к единым процессам, свойствам, характеристикам.

Гуманистическая модель творческой личности включает в себя открытость собственным переживаниям, событиям внешнего и внутреннего мира. Открытость позволяет человеку быть гибким, ориентироваться в ситуации, живо реагировать на любое изменение. Для него характерна ярко выраженная потребность в саморазвитии и самосовершенствовании, поэтому проявляется связь креативности и самореализации личности. В работах А. Маслоу [153] и К. Роджерса [205] творчество понимается как «усиление себя». Распределение творческой энергии ведет к личностным изменениям: снижается уровень тревоги, уменьшается стресс и т.д. Еще одна существенная черта творческой личности – внутренний локус оценивания, т.е. ориентация не на внешние ценности, а на самостоятельно выработанные отношения.

С проблемой самореализации личности связано и изучение качеств творческой личности. Исследования Е. Торренса показали, что креативным людям характерны общительность, дружелюбие, сердечность ощущения одиночества, более яркое самосознание, чувство юмора, независимость, отсутствие конформности, устойчивость к стрессу, они более реактивны к раздражителям, более подвержены «Эдипову комплексу» [269].

Известно, что наиболее полное раскрытие способностей человека возможно лишь в общественно значимой деятельности. Причем важно, чтобы осуществление этой деятельности детерминировалось не только извне (обществом), но и внутренней потребностью самой личности. Деятельность личности в этом случае становится самодеятельностью, а реализация ее способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации.

Таким образом, творческая деятельность – это самодеятельность, охватывающая изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания материальных и духовных ценностей, которая способствует расширению пределов человеческих возможностей.

Творчество является производной реализации индивидом уникальных потенций в определенной области. Поэтому между процессом творчества и реализацией способностей человека в общественно значимой деятельности, которая приобретает характер самореализации, существует прямая связь. Если человек освоил творчество в полной мере – и по процессу его течения и по результатам – значит, он вышел на уровень духовного развития. Ему доступно переживание моментов единения всех внутренних сил. Творчество здесь выступает как способ самоактуализации.

Мы полагаем, что стимулирование креативности студентов в процессе профессиональной подготовки следует осуществлять через активное взаимодействие преподавателя и студентов. Неслучайно в качестве одной из особенностей деятельности по приобретению профессиональных, социальных и гуманитарных знаний выделяют ее творческую наполненность. В осуществлении этой особенности и одним из наиболее эффективных средств является сотворчество преподавателя и студента [2]. Особенностью развивающегося творческого взаимодействия преподавателей и студентов является то, что преподаватель не столько приобщает студентов к своей учебной дисциплине, а сколько и он и студент совместно идут к усвоению содержания учебного курса, к профессиональной компетенции на основе сотрудничества, принимающего его наивысшую форму, форму сотворчества. Следовательно, для формирования творчески развитой личности студента, отвечающей требованиям, предъявляемым средой, необходимо пробуждение и развитие творческого потенциала, а также превращения творчества в потребность.

Тем самым развитие творческого потенциала, обеспечивающего более эффективную подготовку профессиональных качеств, переходит на одно из первых мест.

В плане данного подхода к рассмотрению проблемы представляет интерес рассмотрение уровней развитости творческого потенциала личности, которые определяют ее активность. И если под творческим потенциалом понимать интегральное качество, отражающее меру актуализации сущностных творческих сил личности на практике, то тогда сама личность предстанет перед нами как системная целостность со сложной характеристикой взаимопроникновения и взаимообусловленности всех ее элементов, реагирующая на систему отношений и воспринимающую ее неоднозначно. Именно творческий потенциал личности отражает свойство личности «взаимоувязывать», интегрировать ее действия по целенаправленному преодолению конкретного противоречия с целью выхода за пределы обычного, достигнутого [2].

Одной из важных проблем, стоящих перед современным образованием и системой воспитания является трудность помощи каждому учащемуся реализовать весь свой творческий потенциал. Причин может быть множество: это и та среда в которой родился и вырос ребенок, его родители, родственники, окружение; это и стиль воспитания, принятый в семье, который был перенят родителями ребенка еще от своих родителей и т.д.; это и те жизненные обстоятельства, травмы, сильные эмоциональные переживания, которые возможно заблокировали ту или иную направленность личности, привили различные психологические комплексы, которые мешают полноценному развитию и самореализации личности, а также множество других причин. Становление творческой индивидуальности является важным условием дальнейшего полноценного развития личности. Человек, обладающий постоянным и осознанным интересом к творчеству, умением реализовать свои творческие возможности, бо-

лее успешно адаптируется к изменяющимся условиям и требованиям жизни, легче создает свой индивидуальный стиль деятельности, более способен к самосовершенствованию и самовоспитанию.

Наиболее важным личностным качеством, необходимым для полноценной творческой самореализации, является креативность. Креативность, как присущий человеку потенциал, связанный с личностью, зависящий от нее и проявляемый в мышлении и деятельности, приводит к появлению нового, новаторского продукта, что для многих специализаций является важной составляющей личностного и профессионального роста самого специалиста. Следовательно, одной из задач становления будущего специалиста является развитие творческого сознания. Творческое сознание, являясь сферой нестандартного, определяется как сознание, включающее в себя цели, мотивы, ориентации, психологические установки, направленные на осуществление структурной, функциональной, институциональной, нормативной, культурной, социальной и т.д. трансформации того или иного объекта.

Образование, направленное на развитие творчества обучающихся, должно предусматривать:

- открытость всей системы;
- гибкость организации;
- общее творческое отношение и поведение педагогов;
- более открытый подход к преподаванию и инструктированию;
- гибкое применение использующих дивергентное мышление творческих заданий, связанных с учебными темами и включающих арт-терапевтические элементы;
- тщательное наблюдение и оценку (Urban K.K. & Jellen H.G., 1996) творческого поведения каждой личности в рамках поощрительно-диагностического подхода;

- планирование и реализацию больших, более длительных междисциплинарных проектов, в которых все участники смогут действительно идентифицироваться со своей будущей профессией, принять и разделить общее решение проблем, приводящее к видимым результатам, значимым для жизни каждого человека, участвующего в проекте.

В результате, в процессе собственной саморазвивающей активности личности и ее целенаправленного воспитания происходит актуализация заданных природой тенденций, их развертывание, закрепление в активной структуре личности, и конкретизация в реалиях жизненных ситуаций, то есть перевод на конкретно-предметный язык жизни и язык внутренних и окружающих сред развития.

Все вышеперечисленное подводит нас к пониманию креативности как условия и способа, а также механизма самореализации личности студента. В процессе такого развития формируется личность профессионала как целостность, возникают новые, вспомогательные формы ее взаимодействия с миром, нацеленные на поддержание и обеспечение самой деятельности субъекта этой деятельности. Только в творчестве находит свое отражение личностный уровень активности – это субъективное личностное бытие с его свободой и незавершенностью.

Рассмотрим второе содержательно-целевое условие – реализацию ценностно-смыслового потенциала личности студента.

Ценностно-смысловая сфера в отечественной психологии исследуется многими авторами и рассматривается как функциональная система, формирующая смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирующая способы их достижения (С.Л. Рубинштейн [208], А.Н. Леонтьев [137], Б.С. Братусь [31], Н.И. Непомнящая); исследуются структурные компоненты ценностно-смысловой сферы личности: ценностные ориентации, личностные смыслы и установки (А.Г. Асмолов [11], Б.С. Братусь [31], А.В. Серый, Е.А. Березина), ценностно-смысловые

образования (Ю.М. Кузнецова), ценностное отношение (Ф.Е. Василюк, Б.И. Додонов, Д.А. Леонтьев [138]), смыслообразование (А.Г. Асмолов [11], Б.С. Братусь [31]) и регуляция (А.Г. Здравомыслов [85], В.Б. Ольшанский, М.С. Яницкий).

Д.А. Леонтьев в исследовании динамических аспектов функционирования ценностей предлагает понимание личностных ценностей как центральной структуры смысловой сферы личности, являющейся источником смыслообразования наряду с другими обобщенными смысловыми ориентациями. Автор выделяет в схеме функциональных взаимосвязей смысловых структур личностные ценности, обладающие «трансситуативным и наддеятельностным характером» как «высший (иерархический) уровень систем смысловой регуляции <...>, выступающих смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам» [138, с. 128–129]. Понятие «личностный смысл» в контексте проблемы воспитания личности рассматривает А.Г. Асмолов, по мнению которого, в личностных смыслах действительность открывается со стороны жизненно значимых для человека знаний, мотивов, целей и обладает свойствами осознанности, относительной устойчивости, положительной окрашенностью, реализуются в действиях и поведении [11]. Теория смысла как базовая составляющая отечественной общепсихологической теории ценностей рассматривается в исследовании А.В. Абакумовой, которая обращает внимание на механизмы развития ценностно-смысловой сферы человека и выделяет ряд этапов в становлении теории смысла. Первый этап – постановка проблемы смысла как психологической категории; второй – развитие идей, связанных с проблемой смыслообразования, накопление опыта фактических исследований смысловой сферы в разных областях психологии, подтверждающих существование различных смысловых образований, их различных видов, систем и структур, а также расширение соответствующего понятийного аппарата, использование данных в практической психологии и

регистрацию случаев, не вписывающихся в рамки принятой в тот период парадигмы; третий, вслед за Д.А. Леонтьевым, Б.С. Братусем, А.Г. Асмоловым, – как этап «возникновения классификации смысловых образований» [1, с. 13].

Как видим, в различных концепциях ценностно-смысловая сфера рассматривается как компонент личности, выполняющий определенные функции и связанный с другими компонентами (когнитивным, мотивационным, аффективным) и с определенными отношениями. Так, М. Рокич выделяет: «непосредственные функции», связанные с решением задач самоопределения, выбором идеологической или религиозной направленности и т.д., и «отдаленные функции»: адаптивную, и эго-защитную, необходимую для самооправдания [196]. Ю.М. Кузнецова [140] предлагает систематизировать существующие разнообразные представления о функциях ценностей личности следующим образом: адаптивная, эгозащитная, функция ценностного изъяснения, системообразующая, смыслообразующая, функция контроля, побуждающая (активизирующая) функция. При этом ведущей функцией личностных ценностей признается регулятивная. По положению в структуре жизнедеятельности человека С.С. Бубнова описывает три уровня ценностных ориентаций: ценности-идеалы, наиболее общие, абстрактные: духовные и социальные; ценности-свойства, проявляющиеся как свойства личности; ценности – способы поведения, наиболее характерные средства реализации и закрепления ценностей-свойств [168].

Понятие «ценности» в психологии чаще всего связывается с понятием «личностный смысл». Д.А. Леонтьев, отмечая необходимость различения «объективного значения какого-либо явления и его значения для субъекта» – «личностного смысла», предупреждает об ошибочности понимания ценностей как порождений сознания, и понимает смысл как субъективную значимость объектов и явлений действительности, которая проявляется в их эмоциональной окраске и в понимании субъектом их

роли и места в собственной жизнедеятельности, удовлетворении определенных потребностей, в реализации тех или иных ценностей, а решая проблему динамики смыслов, выделяет процессы: смыслообразование, смылосознание, смыслостроительство [138, с. 25].

Д.А. Леонтьев [138] определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него — как то, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических. Ценностные представления, однако, по его мнению, не могут быть полностью сведены к ценностным ориентациям даже с учетом всех возможных несовпадений между ними и истинными ценностями личности. Уже поверхностный феноменологический анализ позволяет увидеть, что в сознании любого человека наряду с ценностными ориентациями присутствуют и другие самые различные ценностные представления. К таким представлениям относятся: ценностные стереотипы, отражающие ожидания, предъявляемые человеку теми или иными социальными группами или обществом в целом и осознаваемые им; ценностные идеалы, смысл которых состоит в том, что человек способен оценивать собственные ценности и проектировать (экстраполировать) в воображении собственное движение к ценностям, отличающимся от сегодняшних, которые выступают конечными ориентирами развития ценностей субъекта; ценностная перспектива, или представления человека о своих ценностях в конкретном будущем (через 5, 10, 20 лет), которая и является своеобразной промежуточной точкой между ценностными ориентациями и ценностными идеалами. В структуре зрелой, развитой личности ценности характеризуются высокой осознанностью и выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и мотивов жизнедеятельности, но в ценностно-смысловой сфере личности, как полагает Д.А. Леонтьев, отражается также широкий круг социальных ценностей,

признаваемых личностью, но не всегда принимаемых ею в качестве собственных жизненных целей и принципов.

Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают то, что обладает для него личностным смыслом. К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский описывают роль смысловых представлений в организации системы ценностных ориентаций, проявляющуюся в следующих функциях: принятии (или отрицании) и реализации определенных ценностей; усилении их значимости; удержании (или потере) этих ценностей во времени [1; 32].

Б.С. Братусь [31] понимает личностные ценности как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Он проводит разделение личных ценностей как осознанных смыслов жизни и декларируемых, «назывных», внешних по отношению к человеку ценностей, не обеспеченных соответствующим смысловым и эмоционально-переживаемым отношением к жизни.

Анализ теоретических позиций, представленных выше, послужил основанием для гипотетического определения ряда компонентов, составляющих ценностно-смысловую сферу личности, где понятие «ценности» является базовым: ценности-знания, ценности-мотивы, ценности-цели, ценности-смыслы.

- Ценности-знания, или «знаемые» ценности, отражены в сознании человека в виде представлений, образов, знаний о содержании различных ценностей, однако, не определяют характера жизнедеятельности человека, особенностей его личности, например: «Я знаю, что это важно».

- Ценности-мотивы, которые, будучи осознанными, осмысленными, «принятыми» личностью, становятся побудителями ее активности и составляют основу ее ценностных ориентаций, определяют характер ее отношения к миру. Например: «это важно для меня, потому что...».

- Ценности-цели лежат в основе реального осуществления деятельности, реальных поступков личности и обеспечивают возможность действовать в направлении достижения результата, преодолевая внутренние препятствия, например: «я стремлюсь к ..., и поэтому...».

- Ценности-смыслы отражают личностную значимость мира для человека, когда знание о существовании его как ценности превращается в «пристрастное» отношение к нему, – это «смысло-жизненные ориентации» личности в единстве жизненных целей, эмоциональной насыщенности жизни и удовлетворенности самореализацией. Например: «без этого я не мыслю своей жизни».

Выделенные компоненты можно рассматривать не только как структурные составляющие ценностно-смысловой сферы личности, но и как стадии интериоризации ценностей индивидом, т.е. вначале возникает представление о чем-либо, оно трансформируется в знание, понятие, принимается человеком, побуждает его активность, становится целью его стремлений, в итоге становится для человека смыслом жизни.

Смыслы, наряду с ценностями, являются одними из основных составляющих ценностно-смысловой сферы человека. Смыслы выступают как бы примиряющим звеном в противопоставлении субъекта и объекта. Они выражают субъективное, личностное отношение человека к миру, решают проблему взаимосвязи культуры и человека (А.Г. Асмолов [11], В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев [138] и др.). В онтологическом плане рассмотрения смыслы выступают как «координаты многомерного мира человека его жизненного пространства» (Б.С. Братусь [31], Ф.Е. Василюк, В.Е. Ключко [110] и др.). Система личностных смыслов является конституирующей характеристикой личности.

Смыслы упорядочивают объективный мир для человека, обеспечивая избирательный доступ в сознание тех элементов среды, которые соответствуют текущему состоянию человека как открытой системы, оставаясь сверхчувственными качества-

ми предметов, отражаются не органами чувств, а эмоциями. Содержание смысла связано с отражением взаимосвязи человека с миром, а свою форму он приобретает в деятельности (жизнедеятельности, контексте) и конкретном поведении человека.

Изучая смыслы и ценности, исследователи, так или иначе, выходят на проблему их взаимосвязи. Например, с позиции Б.С. Братуся, ценности и смыслы динамично взаимосвязаны между собой и определяют отношение человека к жизни, его нравственную позицию. По его мнению, «ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Они являются основными образующими его личности, непосредственно определяют главные и, относительно, постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. Определяют единство и самотождество личности, ее стержень, ее мораль» [31]. Смысл представляется «единицей», «живой клеточкой» личности, смысл – это то, ради чего совершается жизнедеятельность человека. Смысл, как отмечает Братусь, является образующим ценности, т.е., обобщенные «кристаллизованные» смыслы образуют ценности человека. Такой характер взаимосвязи смыслов и ценностей является более оправданным с точки зрения их генезиса, а вот в жизнедеятельности взрослого человека наиболее оправдано «отправной точкой» считать ценность, и эта позиция находит свое выражение в работе ряда авторов.

Так, в исследованиях Р.Х. Шакурова, напротив, ценность представляется источником смыслообразования. «Ценность является источником смыслообразования. Смыслообразование происходит на основе ценностей, обладающих жизнеутверждающим, эмоциональным потенциалом». По мнению Р.Х. Шакурова, источниками образования смысла являются ценности и деятельность человека, причем аффективный их аспект, который выражает отношения субъекта, его эмоциональную напряженность. Данную ситуацию он объясняет с позиции психологиче-

ских барьеров, которые представляют собой «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности». Для актуализации или образования элементов ценностно-смысловой сферы необходимы барьеры и, как следствие, эмоциональная напряженность, причем ценностные барьеры являются первичными и определяют дальнейшую активность субъекта. Ценностный барьер характеризуется дефицитом или отсутствием ценности у человека для удовлетворения какой-либо потребности. Ценность он определяет как объект, вызывающий пристрастное, неравнодушное отношение со стороны субъекта. Отсюда видно, что Р.Х. Шакуров также отмечает ключевое значение ценностей и смыслов в структуре личности [248].

Д.А. Леонтьев [138] тоже определяет ценность в качестве источника образования смысла, т.е. ценности выполняют смыслообразующую функцию и находятся на «наддеятельностном» уровне. Субъект, находясь на деятельностном уровне, соотносит свои действия с наддеятельностным уровнем, в результате чего появляются смыслы. Он представляет ценностно-смысловую сферу как целостную систему и предлагает для ее анализа следующие понятия: «смысловые структуры» и «смысловые системы». Смысловые структуры являются «превращенной формой жизненных отношений субъекта» и представляют собой: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив, личностные ценности. Данные структуры действуют в совокупности, что обеспечивает целостность ценностно-смысловой сферы субъекта, где основным связующим звеном является личностный смысл. Личностный смысл, в данном случае, определяется как отношение, связывающее объективные измененные отношения субъекта, предметное содержание, ценности в том числе, сознание и предмет его деятельности.

В работах Ф.Е. Василюка отмечается взаимосвязь ценностей и смыслов в связи с их ролью в регуляции жизнедеятельности. Ценность он определяет, как источник смысла, «совокупность эмоции и правил», которые представляют собой «внутренний смысловой свет» на уровне сознания. Смысл же возникает в особом «пограничном образовании, «доме смысла», где сходятся сознание и бытие, ценности и возможности их реализации. Смысл возникает в процессе переживания человеком своей жизни, кризиса своей жизнедеятельности. Переживание же, с позиций деятельностного подхода, рассматривается как особого рода деятельность субъекта по преодолению критических ситуаций, в результате которого у человека образуются смыслы.

Вышеперечисленными авторами указывается на взаимосвязь элементов ценностно-смысловой сферы, отмечаются пути их взаимопереходов и участие в регуляции жизнедеятельности человека. В данных исследованиях обозначается проблема целостности ценностно-смысловой сферы и того, что эту целостность создает, что объединяет ценности и смыслы человека [179].

Элементы ценностно-смысловой сферы представлены ценностями, смыслами и мотивами, которые в субъективной картине мира являются не изолированными компонентами, а единой системно-структурной и динамической организацией.

Ценности, смыслы и мотивы всегда связаны со значимостью, с тем, что для человека важно и ценно в жизни, что выражает зависимость человека от мира, как представителя культуры. Значимость – это есть направленная напряженность, которая задается ограничением, границами, то есть значимость всегда ограничена. Ограниченная значимость может преобразовываться в тот или другой элемент ценностно-смысловой сферы,

в зависимости от условий проявления, функций жизнедеятельности человека.

В процессе регуляции ценности, смыслы и мотивы взаимовлияют друг на друга, оформляются и изменяются благодаря процессам интеграции и дифференциации, становятся основной самореализации личности.

Резюме

1. Содержательно-целевой блок условий педагогического сопровождения самореализации личности студентов отражает особенности организации педагогического сопровождения.

2. Одним из потенциально емких содержательно-целевых условий является стимулирование креативности студентов в процессе профессиональной подготовки. Креативность – творческая способность индивида порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Стимулирование креативности студентов направлено на создание условий для формирования идей и своевременное предложение творческих инициатив как стратегии самореализации личности.

3. Ценностно-смысловая сфера личности является центральным, ядерным образованием личности, воздействуя в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяя общую направленность его жизни, помогая человеку осмысливать свое существование и оказывая влияние на выбор стратегии самореализации. Реализация ценностно-смыслового потенциала личности студента предполагает способность проектировать процесс самореализации сквозь призму универсальных гуманистических ценностей, т.е. в данном контексте осуществлять целеполагание, моделировать аксиологическую среду саморазвития.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. На основе интеграции аксиологического, акмеологического и ситуативного подходов мы разработали концептуальную модель педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

2. Выделение структурно-функциональных компонентов позволило нам разделить модель на блоки. В соответствии с выделенными компонентами в процесс педагогического сопровождения самореализации личности студентов мы включаем следующие блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный, полифункциональный, процессуально-методический, результативный.

3. Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса педагогического сопровождения самореализации личности студентов – цель, задачи, содержание, этапы – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы.

4. Одним из основных в проектируемой нами модели является содержательный блок. При выявлении компонентов модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов мы учитывали сущность и содержание самореализации личности, а также объективно существующие факторы, детерминирующие его. В компонентный состав содержательного блока концептуальной модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов включены мотивационно-целевой, эмоционально-волевой и рефлексивно-деятельностный компонент.

5. Педагогические условия педагогического сопровождения самореализации личности – это объективные возможности содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленные на решение поставленных задач, которые целенаправленно создаются в процессе педагогического сопровождения, а их реализация обеспечивает успешное протекание этих процессов.

6. Нами выявлен комплекс условий, содержащий два блока и реализующий компонентный состав разработанной концептуальной модели: организационно-процессуальные и содержательно-целевые условия.

7. Организационно-процессуальные условия включают: актуализацию субъективного опыта студентов и организацию диалогического взаимодействия в процессе педагогического сопровождения самореализации личности.

8. Содержательно-целевой блок условий педагогического сопровождения самореализации личности студентов отражает особенности организации педагогического сопровождения и включает: стимулирование креативности студентов в процессе профессиональной подготовки, реализацию ценностно-смыслового потенциала личности студентов.

ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

4.1. Понятие «педагогическая технология» в теории и практике обучения

Понятие «педагогическая технология» в последнее время получает все большее распространение в теории обучения. Первоначально термин «технология» употреблялся в отношении к производству как совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Поиски учеными и практиками эффективного единого подхода, способного синтезировать, интегрировать широкое разнообразие форм и методов, моделей учебного процесса, привели к изучению возможностей конструирования учебного процесса [185].

Рассмотрим подходы к определению понятия «педагогическая технология» в современной педагогике.

1. Педагогическая технология как система процедур педагогических воздействий, в принципе обеспечивающих достижение оптимальных результатов педагогического процесса

Это самое широкое понимание феномена педагогических технологий в теории и практике обучения. Использование педагогических технологий в процессе обучения позволяет выстроить не только целостный педагогический процесс, но и отдельные элементы этого процесса. Например, технологии устного опроса, технологии обучения тактическим действиям в игровых видах спорта и т.д.

В работах Л.Н. Бережновой [17], И.В. Вачкова [39], А.К. Колеченко [115], С.А. Смирнова, Н.Б. Крыловой, Р. де Киффера, М. Мейера, Н.Ю. Шумаковой [253] педагогические технологии представлены как средство, то есть как производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса.

2. Педагогическая технология как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса

В.А. Сластенин [219] подчеркивает, что педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса. Отметим, что технология – это не только последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений, но и совокупность методов, приемов обучения, гарантировано приводящих к заданному результату.

Отметим, что в отличие от метода обучения, технологией может являться только то, что поддается точному описанию и алгоритмизации. Поэтому основными признаками технологии являются:

- системность (системный способ мышления и организации деятельности);
- воспроизводимость (она может быть воспроизведена другими педагогами);
- результативность (адекватность результатов педагогического процесса поставленным целям, что требует постановки диагностических целей и разработки соответствующих способов диагностики результатов).

В.А. Сластенин [220] выделяет следующие признаки педагогической технологии и технологий воспитания:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которого лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Таким образом, можно различать технологию процесса передачи знаний и технологию развития личности;

- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов дифференциации и индивидуализации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми учениками;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий изменения результатов деятельности.

Поэтому педагогическая технология должна быть достаточно гибкой, предусматривающей различные варианты возникающих педагогических ситуаций и адекватные им способы реагирования.

3. Личностно ориентированные технологии, обеспечивающие эффективное взаимодействие педагога и учащегося

Е.В. Бондаревская [25] считает, что основными характеристиками данных технологий являются диалогичность, деятельностный, творческий характер, направленность на поддержку

индивидуального развития обучающегося, предоставление ему пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Личностно ориентированные педагогические технологии реализуют гуманистические цели и принципы, поэтому основу таких технологий составляет «лично утверждающая ситуация», предполагающая реализацию принципа субъектности в обучении. Только позиция субъекта своей учебной деятельности позволяет открывать личностные смыслы процесса обучения, ставить и достигать когнитивных целей, удовлетворять потребность в саморазвитии. М.Н. Вартофский [37] рассматривает содержание педагогической технологии в связи с практическим освоением окружающего мира. Исторически сформировалась технология, представляющая собой целенаправленную и сознательную организацию человеческих навыков для достижения определенной цели, к тому же постоянно возобновляющуюся, с тем чтобы каждое поколение передавало свой опыт и достижения следующему поколению.

Педагогические технологии В.М. Шепель относит к человековедческим технологиям, которые отличает большая наукоемкость, так как они предполагают использование огромного объема информации, касающейся человека, условий его жизнедеятельности и т.д.; трудоемкость алгоритмирования; низкий коэффициент гарантированности достижения замысла, что обусловлено противоречивостью и уникальностью объекта, так как он подвержен воздействию множества внутренних и внешних факторов) [249].

Подобной точки зрения придерживается В.Д. Семенов, который считает, что педагогическое взаимодействие составляет «ядро собственно педагогического процесса и проявляется в совместном труде для души (взаимопереживание, сочувствие, солидарность); совместный труд познания (взаимопонимание, совместная радость открытия); совместный предметно-физи-

ческий труд (общественно-полезный, учебный, производительный); совместный труд общения (самоотдача, милосердие, взаимообогащение) [207].

Однако развитие конкретной творческой личности настолько индивидуально и настолько зависит от стечения жизненных обстоятельств, что трудно представить себе формализованное описание конкретных педагогических технологий, с помощью которых идет преобразование личности. Тем не менее в науке непрерывно предпринимаются попытки подобного определения «педагогической технологии» как системы или системного метода. Например, ЮНЕСКО трактует «педагогические технологии как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, а также их взаимодействие, ставящее своей задачей оптимизацию форм образования» [115].

4. Педагогическая технология как совокупность действий, операций и процедур инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса

М.В. Кларин связывает специфику педагогической технологии с конструированием и осуществлением такого учебного процесса, который должен гарантировать достижение поставленных целей.

Автор выделяет ряд компонентов технологического подхода к обучению, к которым относит:

- постановку целей и их уточнение как первоочередную задачу работы учителя;
- строгую ориентацию всего хода обучения на учебные цели;
- ориентацию учебных целей и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов;

- оценку текущих результатов, коррекцию обучения, направленную на достижение поставленной цели;
- заключительную оценку результатов [107].

5. Педагогическая технология как система компонентов педагогического процесса

Г.К. Селевко [211] дает следующее определение педагогической (образовательной) технологии: «это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам». Любая педагогическая технология охватывает конкретную область педагогической деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд соответствующих ей деятельностей (и соответствующих технологий), с другой стороны, она сама может быть включена как составляющая часть в деятельность (технологию) более широкого (высокого) уровня. В этой иерархии (вертикальной структуре) Г.К. Селевко выделяет четыре соподчиненных класса образовательных технологий, адекватных уровням организационных структур деятельности людей и организаций.

1. Метатехнологии представляют собой образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования (социально-педагогический уровень). Это общепедагогические (общедидактические, общевоспитательные) технологии, которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении, например, технология развивающего обучения, технология управления качеством образования в регионе и т.д.

2. Макротехнологии, или отраслевые педагогические технологии, охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины (общепедагогический, общеметодический уровни), например, преподавание учебного предмета, технология компенсирующего обучения.

3. Мезотехнологии, или модульно-локальные технологии, представляют собой технологию осуществления отдельных частей (модулей) учебно- воспитательного процесса или направленные на решение локальных дидактических, методических или воспитательных задач, например, технология отдельных видов деятельности субъектов и объектов, технология изучения данной темы, технология урока, технология усвоения, повторения или контроля знаний.

4. Микротехнологии нацелены на решение узких оперативных задач и относятся к индивидуальному взаимодействию субъектов педагогического процесса (контактно-личностный уровень), например, технология формирования навыков письма, тренингов по коррекции отдельных качеств индивида.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки (область педагогической теории), исследующей и проектирующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы алгоритмов, способов и регулятивов деятельности, и в качестве реального процесса обучения и воспитания. Она может быть представлена либо всем комплексом своих аспектов, либо научной разработкой, либо описанием программы действий, либо реально осуществляться в практике процессом.

Существенная черта педагогической технологии – процесс **целеобразования**. Если в традиционной педагогике проблема целей не особенно волнует теоретиков и практиков, они задаются весьма нечетко, а степень их достижения определяется на глазок, то в педагогической технологии это центральная проблема, рассматриваемая в двух аспектах: 1) диагностического целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала; 2) развития личности в целом.

Наконец, благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы можно сформулировать важный принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике –

принцип целостности, структурной и содержательной, всего учебно-воспитательного процесса. Принцип целостности означает, что при разработке проекта будущей педагогической системы любого из видов образования необходимо достичь гармоничного взаимодействия всех элементов ПС как по горизонтали (в рамках одного периода обучения – четверти, семестра или учебного года), так и по вертикали – на весь период обучения. При этом недопустимо внесение изменений в один из элементов ПС, не затрагивая соответствующей перестройкой другие. К примеру, изменяя цели образования, оставляют неизменным его содержание и процессы обучения. Такие деформированные ПС нежизнеспособны, о чем свидетельствует богатая история бесконечного перекраивания школьных учебных планов и программ» [214].

Технологичность, настаивает В.А. Сластенин, становится сегодня доминирующей характеристикой деятельности учителя, означает переход на качественно новую ступень эффективности, оптимальности, наукоемкости образовательного процесса. Технологичность – это показатель радикального повышения уровня инструментальности, технической вооруженности образовательной деятельности. В технологии максимально отражаются объективные законы предметной сферы, обеспечивающие полное соответствие результата поставленным целям. Однако операциональная сторона педагогической (в отличие от материальной и технической) деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, а рациональный аспект – от эмоционального. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности, как в инженерно-технических областях [220].

Таким образом, понятие педагогической технологии в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

1. **Общепедагогический уровень:** педагогическая технология как совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. **Частнометодический уровень:** педагогическая технология как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания, обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя.

3. **Локальный (модульный) уровень:** локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий и т.д.) [230].

Каждый элемент педагогической технологии содержит три функции педагогического воздействия: инициирование активности субъекта, оснащение его способами деятельности и стимулирование свободного индивидуального выбора. Овладение педагогическими технологиями заключается в интеграции всех этих элементов системы, в овладении ими.

Большой вклад в изучение педагогических технологий внес В.М. Монахов. Под педагогическими технологиями В.М. Монахов понимает «набор процедур, обновляющих педагогическую деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат» [160]. Глубинный смысл педагогических технологий, по мнению исследователя, состоит, во-первых, в особенности перевода замысла учителя на язык предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса, во-вторых, главные моменты в проекте – структура и содержание учебно-познавательной деятельности учащегося, а не педагогические воздействия учителя, в-третьих, методология технического целеполагания.

От общей педагогической технологии перейдем к частной технологии активизации учебно-познавательной деятельности. В настоящее время большое внимание уделяется интерактивным технологиям обучения, которые позволяют не только оптимизи-

ровать процесс обучения, но и способствуют самореализации личности студентов в процессе обучения.

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии студентов с познавательной ситуацией. Процесс обучения выступает как реальность, в которой студент находит для себя область осваиваемого опыта.

По сравнению с традиционными, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с преподавателем: его активность уступает место активности учащихся, задача учителя – создать условия для их инициативы. В интерактивной технологии студенты выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт учителя, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Использование интерактивных методов в процессе обучения оказывает значительное влияние на самореализацию личности студентов в процессе обучения: усиливает мотивацию обучения, общения со сверстниками, обогащает жизненный опыт, активизирует саморазвитие. Человек осознает потребность в таком общении-взаимодействии.

В современной педагогике интерактивные методы воспитания, обучения – одна из важных категорий, так как эти методы обеспечивают интенсивное включение студентов в процесс педагогического взаимодействия, при котором главной целью становится решение конкретных образовательных задач на основе самораскрытия, реализации потенциала личности студентов.

Обучение, в котором преобладающая роль отводится взаимодействию в группе, не только усиливает активность всех участников образовательного процесса, но и обеспечивает более глубокую проработку материала участниками за счет повторения и применения полученных знаний, рассмотрения вопроса с разных точек зрения. Психологический эффект применения интерактивных технологий заключается, во-первых, в создании

комфортной обучающей среды, поскольку, работая в малой группе, студенты чувствуют себя более свободно, уверенно, мнение каждого принимается всей группой; во-вторых, в развитии личностных качеств и повышении самооценки; в-третьих, в повышении коммуникативной компетентности студентов, так как стимулируют развитие речи, коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса. Следовательно, можно предположить, что интерактивное обучение, основанное на законах взаимодействия, создает на занятиях условия, способствующие активизации познавательного интереса, формированию мотивов и реализации познавательной деятельности студентов.

Современная педагогика богата целым арсеналом методов, используемых в интерактивных технологиях обучения, среди которых можно выделить:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки);
- изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов, сократический диалог);
- тестирование;
- обратная связь;
- дистанционное обучение;
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (займи позицию, шкала мнений, ПОПС-формула);

- разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»);

- тренинги.

Таким образом, интерактивные технологии основаны на специальных формах организации познавательной деятельности, подразумевая вполне конкретные и прогнозируемые цели. Цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых обучаемый чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Резюме

Таким образом, в практике и теории обучения исследование и разработка педагогических технологий осуществляется по следующим направлениям: педагогическая технология как система процедур педагогических воздействий, в принципе обеспечивающих достижение оптимальных результатов педагогического процесса; как совокупность действий, операций и процедур, как система компонентов педагогического процесса. Создание условий для стимулирования самореализации личности в процессе обучения наиболее эффективно осуществляется в процессе использования интерактивных технологий обучения.

4.2. Технология педагогического сопровождения самореализации личности бакалавра

Под сопровождением самореализации личности бакалавра в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки нами понимается продолжительная работа тьютора, являющегося одновременно организатором, партнером, консультантом и наставником студента с целью оказания помощи в самореализации в различных микросредах вуза, в осознании, каким образом в дальнейшем использовать результаты обучения в выс-

шей школе, каким образом преобразовать учебно-профессиональную деятельность в процесс саморазвития.

Выделяются следующие направления тьюторского сопровождения на разных этапах обучения.

На этапе **адаптации** первокурсники приспосабливаются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность – учебно-познавательная. Психологическое сопровождение заключается в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. К технологиям психологического сопровождения относятся: 1) диагностика готовности к учебно-профессиональной деятельности, мотивы учения, ценностные ориентации, социально-психологические установки; 2) помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; 3) консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выборе профессии; 4) коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии [166]. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются: адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности. Поэтому в 1-й год обучения тьютор проводит:

- Индивидуальное и групповое знакомство со студентами.
- Психологический мониторинг (углубленное изучение личностных особенностей студентов).
- Выявление индивидуальных образовательных и личностных запросов студентов.
- Проведение тренингов личностного развития, направленных на формирование ценностной структуры личности, базовой коммуникативной, образовательной, информационной компетентностей.

- Помощь студентам в адаптации к условиям обучения в вузе.
- Организация индивидуальной учебной деятельности, обучение приемам самостоятельной работы.
- Удовлетворение образовательных и духовных интересов студентов с помощью рекомендаций для чтения и последующего индивидуального обсуждения книг.
- Исполнение тьютором функции морального наставничества по мере необходимости.
- Мониторинг усвоения содержания, академического статуса студентов в процессе учебно-методического взаимодействия тьютора с преподавателями.

Методы обучения технологии педагогического сопровождения на этапе адаптации включают: обсуждение в группах, творческое задание, дискуссия.

Обсуждение в группах

Групповое обсуждение какого-либо вопроса направлено на нахождение истины или достижение лучшего взаимопонимания. Групповые обсуждения способствуют лучшему усвоению изучаемого материала [181]. На первом этапе группового обсуждения перед студентами ставится проблема, выделяется определенное время, в течение которого студенты должны подготовить аргументированный развернутый ответ. Преподаватель может устанавливать определенные правила проведения группового обсуждения: задавать определенные рамки обсуждения (например, указать не менее 10 ошибок); ввести алгоритм выработки общего мнения; назначить лидера, руководящего ходом группового обсуждения и др.

На втором этапе группового обсуждения вырабатывается групповое решение совместно с преподавателем. Разновидностью группового обсуждения является круглый стол, который проводится с целью поделиться проблемами, собственным видением вопроса, познакомиться с опытом, достижениями.

Творческое задание

Выполнение творческих заданий требуют от студента воспроизведения полученной ранее информации в форме, определяемой преподавателем и требующей творческого подхода: подборка примеров из практики; подборка материала по определенной проблеме; участие в ролевой игре и т.п.

Дискуссия

Учебной дискуссией называется целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе.

Эффективность использования учебной дискуссии как метода обучения определяется целым рядом факторов: актуальность выбранной проблемы; сопоставление различных позиций участников дискуссии; информированность, компетентность и научная корректность дискуссантов; владение учителем методикой дискуссионной процедуры; соблюдение правил и регламента и др.

Каждая дискуссия обычно проходит три стадии:

- ориентация,
- оценка,
- консолидация.

Последовательное рассмотрение каждой стадии позволило выделить следующие их особенности. Стадия ориентации предполагает адаптацию участников дискуссии к самой проблеме, друг к другу, что позволяет сформулировать проблему, цели дискуссии; установить правила, регламент дискуссии. В стадии оценки происходит выступление участников дискуссии, их ответы на возникающие вопросы, сбор максимального объема идей, предложений, пресечение учителем личных амбиций отклонений от темы дискуссии. Стадия консолидации заключается в анализе результатов дискуссии, согласовании мнений и позиций, совместном формулировании решений и их принятии.

В процессе педагогического сопровождения самореализации личности необходимо использовать различные виды дискуссий:

1) тематическая дискуссия – обсуждаемые вопросы связаны с темой урока;

2) биографическая дискуссия ориентирована на индивидуальный прошлый опыт участника;

3) интеракционная дискуссия – дискуссия, когда обсуждаются структура и содержание отношений, складывающихся «здесь и теперь», например, в условиях взаимодействия группы [224].

Вид дискуссии выбирает преподаватель в зависимости от задач, которые он ставит перед собой, возможно сочетание различных видов дискуссий.

В зависимости от целей и задач урока можно использовать следующие виды дискуссий: классические дебаты, экспресс-дискуссия, текстовая дискуссия, проблемная дискуссия, ролевая дискуссия, «Круглый стол». Таким образом, дискуссия выявляет многообразие существующих точек зрения на какую-либо проблему, инициирует всесторонний анализ каждой из них, формирует собственный взгляд каждого участника дискуссии на ту или иную проблему.

Метод «Мозговой штурм»

Метод и термин «мозговой штурм», «мозговая атака» предложены американским ученым А.Ф. Осборном [180] как улучшенный вариант диалога Сократа с широким использованием свободных ассоциаций, одновременным созданием психоврестического микроклимата в малых группах для повышения эффективности решения творческих, особенно изобретательских задач.

Эвристический диалог «мозговой атаки» базируется на ряде психологических и педагогических закономерностей, но

прежде чем их сформулировать, следует кратко остановиться на тех теоретических предпосылках, которыми руководствовались создатели этого метода. Изобретателями было отмечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явными и не явно существующими барьерами (психологическими, социальными, педагогическими и т.д.). Жесткий стиль руководства, боязнь ошибок и критики, сугубо профессиональный и слишком серьезный подход к делу, давление авторитета более способных товарищей, традиции и привычки, отсутствие положительных эмоций – все это выполняет роль «шлюза». Диалог в условиях «мозговой атаки» выступает в роли средства, позволяющего убрать «шлюз», высвободить творческую энергию участников решения творческой задачи.

В настоящее время выработано несколько модификаций метода «мозговой атаки».

Прямая коллективная «мозговая атака»

Прямая «мозговая атака» как метод коллективного генерирования идей решения творческой задачи был предложен А.Ф. Осборном. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождения от инерции мышления, преодоления привычного хода мысли в решении творческой задачи [180].

Основной принцип и правило этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии (или, как его обычно называют, руководителя сессии). Руководитель сессии должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Количество участников сессии обычно составляет от 4 до 15 человек. Наиболее оптимальной считается груп-

па от 7 до 13 человек. Желательно, чтобы участники сессии были разного уровня образования, разных специальностей, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента.

Длительность «мозговой атаки» варьируется от 15 минут до одного часа. Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

Массовая «мозговая атака»

Массовая «мозговая атака», предложенная Дж. Дональдсом Филипсом (США), позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории (число участников варьируется от 20 до 60 человек). Особенность этой модификации метода заключается в том, что присутствующих делят на малые группы численностью 5–6 человек. Руководитель каждой группы является одновременно руководителем всей сессии. После разделения аудитории на малые группы последние проводят самостоятельную сессию прямой мозговой атаки. Длительность работы малых групп может быть разной, но четко определенной, например, 15 минут. После генерирования идей в малых группах проводится их оценка. Затем выбирают наиболее оригинальную [229].

Использование методики «мозговой штурм» стимулирует группу студентов к быстрому генерированию как можно большего вариантов ответа на вопрос.

На первом этапе проведения «мозгового штурма» группе дается определенная проблема для обсуждения; участники высказывают по очереди любые предложения, в точной и краткой форме; ведущий записывает все предложения (на доске, плакате) без критики их практической применимости.

На втором этапе проведения «мозгового штурма» высказанные предложения обсуждаются. Группе необходимо найти возможность применения любого из высказанных предложений или наметить путь его усовершенствования. На данном этапе возможно использование различных форм дискуссии.

На третьем этапе проведения «мозгового штурма» группа представляет презентацию результатов по заранее оговоренному принципу:

- самое оптимальное решение;
- несколько наиболее удачных предложений;
- самое необычное решение и т.п.

Для проведения «мозгового штурма» возможно деление участников на несколько групп:

- генераторы идей, которые высказывают различные предложения, направленные на разрешение проблемы;
- критики, которые пытаются найти отрицательное в предложенных идеях;
- аналитики, которые будут привязывать выработанные предложения к конкретным реальным условиям с учетом критических замечаний, и др.

На этапе **интенсификации** (второй, третий курсы) происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Ведущая деятельность – научно-познавательная. Психологическое сопровождение сводится к диагностике личностного и интеллектуального развития, оказанию помощи, поддержке в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и педагогами, а также сексуальных отношений. К технологиям сопровождения относятся развивающая диагностика, психологическое консультирование, коррекция личностного и интеллектуального профилей. Психологическими критериями продуктивности этого этапа являются интен-

сивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая жизненная позиция.

Результаты тьюторского сопровождения студентов 2–3 года обучения:

- Помощь в определении для изучения студентами курсов по выбору тем рефератов и курсовой работы.

- Продолжение работы по формированию личностной мотивации обучения, организации индивидуальной учебной и внеучебной деятельности, формированию ценностной структуры личности.

- Исполнение тьютором функции морального наставничества по мере необходимости.

- Проведение тренингов по формированию коммуникативной, образовательной, информационной, интеллектуальной компетентностей; по формированию умения работать в команде, развитию лидерских качеств, по приобретению студентами опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности.

- Помощь студенту в определении места в подготовке и проведении различных событийных форм организации учебно-научного процесса в вузе для приобретения опыта творческой деятельности.

- Помощь студенту в выборе конкретной базы практики, исходя из индивидуальных особенностей студента, уже имеющих у него организационных, коммуникативных и иных компетентностей или потребности в их получении.

- Мониторинг усвоения содержания обучения, академического статуса студентов в процессе учебно-методического взаимодействия тьютора с преподавателями [48].

В качестве методов технологии педагогического сопровождения самореализации личности студентов используются: деловая игра, круглый стол, коллоквиум, дерево решений.

Деловая игра

Деловая игра – средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Цели использования:

- формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов;
- воспитание системного мышления;
- передача целостного представления о профессиональной деятельности и её крупных фрагментах с учётом эмоционально-личностного восприятия;
- обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений;
- воспитание ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом;
- обучение методам моделирования, в том числе математического, инженерного и социального проектирования.

Деловая игра позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения, стимулирования творческой активности участников как с помощью специальных методов работы (например, методом «Мозгового штурма»), так и с помощью модеративной работы психологов-игротехников, обеспечивающих продуктивное общение.

Применение деловых игр позволяет выявить и проследить особенности психологии участников. С помощью деловых игр можно определить:

- наличие тактического и (или) стратегического мышления;
- способность анализировать собственные возможности и выстраивать соответствующую линию поведения;
- способность прогнозировать развитие процессов;
- способность анализировать возможности и мотивы других людей и влиять на их поведение;
- ориентацию при принятии решений на игру «на себя» или «в интересах команды» и мн. др.

Использование деловых игр способствует развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях.

Круглый стол

В современном значении выражение «круглый стол» употребляется как название одного из способов организации обсуждения некоторого вопроса. Этот способ характеризуется тем, что все участники круглого стола выступают в роли пропонентов (должны выражать мнение по поводу обсуждаемого вопроса, а не по поводу мнений других участников); отсутствие набора нескольких ролей характерно не для всех круглых столов; все участники обсуждения равноправны; никто не имеет права диктовать свою волю и решения.

Чаще всего круглый стол играет скорее информационную роль, а не служит инструментом выработки конкретных решений.

Коллоквиум

Коллоквиум – вид учебно-теоретических занятий, представляющий собой групповое обсуждение под руководством преподавателя достаточно широкого круга проблем, например, относительно самостоятельного большого раздела лекционного

курса. Одновременно это и форма контроля, разновидность устного экзамена, массового опроса, позволяющая преподавателю в сравнительно небольшой срок выяснить уровень знаний студентов целой академической группы по данному разделу курса. Коллоквиум проходит обычно в форме дискуссии, в ходе которой студентам предоставляется возможность высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему, учиться обосновывать и защищать ее. Аргументируя и отстаивая свое мнение, студент в то же время демонстрирует, насколько глубоко и осознанно он усвоил изученный материал.

Методика «Дерево решений»

Использование методики «дерево решений» позволяет овладеть навыками выбора оптимального варианта решения, действия и т.п. Построение «дерева решений» – практический способ оценить преимущества и недостатки различных вариантов. Дерево решений для трех вариантов может выглядеть следующим образом:

Проблема: ...					
Вариант 1: ...		Вариант 2: ...		Вариант 3: ...	
Плюсы	Минусы	Плюсы	Минусы	Плюсы	Минусы

На этапе **идентификации** (четвертый курс) важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности. У студентов появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. Психологическое сопровождение заключается в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности. Главное – помочь выпускникам профессионально само-

определиться и найти место работы. Психологические критерии успешного прохождения этого этапа – отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации (способность производить хорошее впечатление при устройстве на работу и вхождении в профессиональную группу).

Тьюторское сопровождение студентов 4 года обучения предполагает:

- Помощь студенту в выборе конкретной базы практики для развития профессиональной компетентности с учетом будущей профессиональной деятельности.
- Проведение тренингов по формированию профессиональных компетентностей.
- Помощь студенту в его научно-исследовательской работе, написанию ВКР.
- Определение базового уровня компетентности студентов.
- Помощь студенту с учетом уровня его компетентности в определении конкретного поля будущей профессиональной деятельности [112].

Гуманитарные возможности технологии педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса определяются ее целевым назначением и содержательной сущностью этапов ее проектирования.

Методы технологии педагогического сопровождения самореализации личности на этом этапе включает: кейс-метод и публичную презентацию проекта.

Публичная презентация проекта

Презентация – самый эффективный способ донесения важной информации как в разговоре «один на один», так и при публичных выступлениях. Слайд-презентации позволяют эффективно и наглядно представить содержание, выделить и проиллюстрировать сообщение, которое несет презентация и его ключевые содержательные пункты.

Использование интерактивных элементов позволяет усилить эффективность выступлений, являющихся частью профессиональной деятельности большинства специалистов.

Анализ конкретных ситуаций (кейс-метод)

Метод кейсов представляет собой изучение, анализ и принятие решений по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий, реальных ситуаций или может возникнуть при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент времени. Таким образом, различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Преимущества метода:

- Развивает аналитическое мышление студентов.
- Обеспечивает системный подход к решению проблемы.
- Позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, принимать коллективные решения.
- Учащемуся легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией.
- Вносит в обучение элемент загадки, тайны.
- Разбираемая гипотетическая ситуация не связана ни с каким личным риском ни для одного из участников.

Этапы работы над ситуацией в аудитории:

- индивидуальное изучение текста ситуации;
- постановка преподавателем основных вопросов, вводное слово;
- распределение участников по малым группам;
- работа в составе малой группы, выбор лидера;
- представление «решений» каждой малой группы;

- общая дискуссия, вопросы;
- выступление преподавателя, его анализ ситуации [39].

Таким образом, целевое назначение технологии педагогического сопровождения – содействие развитию субъектной позиции студента на этапе высшего педагогического образования – реализуется в процессе использования методов педагогического сопровождения самореализации личности.

Гуманитарная ориентация на человека как субъекта непрерывного образования обуславливает поиск новых способов его развития, воспитания, обучения, что привело к появлению идеи психолого-педагогического сопровождения.

Условиями внедрения педагогических технологий сопровождения в образовательный процесс являются:

- содержательное насыщение образовательной среды средствами и формами, помогающими студенту сориентироваться в образовательных условиях и специфике собственной субъектной позиции;

- доступность образовательной информации, т.е. адаптации образовательных профессиональных программ и условий образования в соответствии с социально-ролевым статусом студента в образовательном процессе, в контексте его возможных потребностей;

- свободный доступ студента к образовательной информации, позволяющей обращаться к ней по мере необходимости, при возникновении индивидуально-проблемной ситуации, выбирая при этом и содержание проблемы, и темп ее разрешения, имея возможность индивидуальной рефлексии;

- сочетание условий автономности и самостоятельности студента с «мягкой» педагогической поддержкой в форме индивидуальной консультационной помощи.

Формой, удовлетворяющей выдвинутым условиям, является научно-методическая лаборатория «Инновационные техноло-

гии в сфере физической культуры и спорта», основными функциями работы которой являются:

- субъектная поддержка, обеспечивающая помощь в реализации субъектной позиции студентов;
- информационная, раскрывающая возможности и требования условий высшего профессионального образования, реализуемых образовательных профессиональных программ;
- консультационная, дающая субъекту возможность решения индивидуально-значимых ситуаций и проблем в процессе педагогического взаимодействия.

Структура и содержание информационной базы лаборатории представляет собой совокупность информационных блоков, позволяющих студенту сориентироваться в содержании образовательных задач. Решение перспективных образовательных задач связано с определением замысла и оценкой перспектив результатов образования, что предполагает степень субъектности студента в реализации образовательного маршрута. Условия решения перспективных задач обеспечиваются презентацией студенту возможностей образовательных профессиональных программ, раскрытием специфики образовательных результатов и способов их достижения. Обладая данной информацией, студент получает возможность сравнивать имеющиеся образовательные потребности и мотивы с реальными условиями образования, прогнозировать и проектировать на этой основе желаемые образовательные и профессиональные результаты.

Решение стратегических задач позволяет студенту выбрать стратегию реализации образовательного маршрута в предлагаемых образовательных условиях. Данная группа задач связана с узловыми, образующими тип образовательного маршрута, моментами выбора, которые делает студент: выбор варианта образования, образовательного профиля. Тактика реализации студентом образовательного маршрута связана с прохождением его этапов, достижением промежуточных результатов. С точки зре-

ния обеспечения условий важно показать студенту, чем тактически отличается обучение на разных курсах, какие важные задачи решаются на разных этапах образования. Важно показать возможность самостоятельного решения ситуаций в организации учебно-познавательной, учебно-профессиональной и учебно-исследовательской деятельности [65].

Решение оперативных задач помогает студенту непосредственно организовывать свою учебную деятельность, выполнять требования преподавателей в ходе изучения предметов, включиться в ситуации образовательного взаимодействия. Презентация вариантов организации самостоятельной и совместной учебно-познавательной деятельности, учебно-методических комплексов может рассматриваться как условие решения задач данной группы.

Современный этап в развитии образования ориентирует общество на создание условий для полноценного развития человека, основываясь на целостном подходе к формированию развивающей среды и становлению гуманистических и педагогических ценностей, ориентировке на проблемы конкретного человека, свободный выбор путей для реализации образовательного маршрута в процессе обучения и воспитания. Отсюда становится понятным интерес к проблеме педагогического сопровождения, который развивается как один из главных механизмов, обеспечивающих дифференцированный подход в образовании.

Резюме

1. Сопровождение самореализации личности бакалавра в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки – продолжительная деятельность тьютора с целью оказания помощи в самореализации в различных микросредах вуза, в осознании результатов обучения.

2. Тьюторское сопровождение осуществляется на разных этапах обучения: интенсификации, идентификации, адаптации.

4.3. Педагогическая технология сопровождения самореализации личности магистров

Под технологией педагогического сопровождения самореализации магистров мы понимаем систему организационных, диагностических, обучающих, развивающих, профилактических, научно-методических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий самореализации личности в условиях научно-исследовательской деятельности [76].

Проблема обоснования педагогического сопровождения самореализации личности в процессе научно-исследовательской деятельности является недостаточно разработанной, поскольку нет какой-либо разработанной специальной теории научно-исследовательской деятельности студентов, которая определяла бы процедуру реализации данного вида деятельности в процессе обучения в магистратуре по направлению «Педагогическое образование». Так при реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения особое внимание обращено на формирование системы высшего профессионального образования в формировании системы универсальных знаний, умений и способностей (компетенций) у магистров; их подготовку к выполнению творческих действий при решении разнообразных исследовательских задач и использование полученных результатов в профессиональной деятельности [226]. В связи с этим реализация и содержание дисциплин подготовки по направлению «Педагогическое образование» способствует формированию у магистров, в соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, следующих компетенций:

- способность к использованию знаний о современной научной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;

- готовность к использованию основных методов защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;
- способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;
- готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья, студентов в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

Перечисленные компетенции наиболее эффективны, если студент принимает участие в научно-исследовательской деятельности во время реализации данного направления с применением различных форм и методов ее организации. Следует отметить, что в практике вузов, в том числе педагогических, накоплен свой фонд соответствующих технологий научно-исследовательской работы (студенческие научные конференции, научно-практические форумы и проблемные группы, «Недели науки», «Круглые столы» и др.).

Анализируя учебные планы подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование», нами выделены три составляющие: теоретическая (знание дисциплин – профессиональной подготовки); практическая (применение знаний, приобретенных на занятиях или самостоятельно) и исследовательская (реализация полученных знаний в виде элементов научной работы), где научно-исследовательская работа магистров выступает разделом учебной или производственной практики в течение двух лет обучения.

Применение новых технологий при подготовке магистров способствует формированию научно-исследовательской культуры, творческих способностей магистров, где наиболее эффективной формой реализации в вузе выступает непрерывная научно-исследовательская работа студентов как эффективная форма подготовки магистров.

Представляется возможным выделить три вида деятельности магистрантов: опытно-экспериментальная, научно-исследовательская и проектно-исследовательская.

Опытно-экспериментальная работа – это деятельность магистров, направленная на разработку, апробирование и внедрение методик и технологий обучения, воспитания, новых механизмов управления в системе образования, контроля качества образования, а также по другим направлениям [131].

Научно-исследовательская деятельность – это деятельность магистров и преподавателей, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы [226].

Проектно-исследовательская деятельность – это совместная учебно-познавательная деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности [158].

Педагогическое сопровождение научно-исследовательской работы осуществляется в несколько этапов, проходящих следующие стадии:

1) подготовительный (проверка навыков научной организации студентов, проверка умений работать с литературой, либо с информационными источниками);

2) практико-ориентированный (знакомство со спецификой научно-исследовательской работы в области педагогического образования);

3) исследовательско-результативный (формирование темы исследования; сам процесс проведения научно-исследователь-

ской работы: составление плана научного исследования, сбор и обработка материалов исследования; оформление и презентация результатов творческой деятельности).

Само же выполнение научно-исследовательских заданий осуществляется в несколько этапов:

- анализ фактов, явлений и их связей в области естественнонаучного образования;
- осознание исследовательской задачи, актуальности исследовательского задания;
- постановка цели исследования для выполнения исследовательского задания;
- выдвижение гипотезы для выполнения учебно-исследовательского задания;
- выполнение и практическая проверка исследовательского задания на основе теоретических знаний и подтверждения выдвинутой гипотезы;
- оформление результатов исследования и их презентация.

Таким образом, успешность выполнения научно-исследовательской деятельности зависит от получения обратной связи, как от студентов, так и от педагогов. В связи с чем научно-исследовательская работа должна осуществляться систематически с выпуском печатной продукции.

Анализ организации научной деятельности магистрантов, обучающихся по ряду программ, позволяет выделить особенности организации этой деятельности, учет которых способствует ее продуктивности [193]. К этим особенностям относятся:

1. Ориентация научной деятельности на интересы и потребности магистрантов. Продуктивность научно-исследовательской деятельности магистранта во многом зависит от учета его личностного интереса к выполняемому исследованию и адекватности поставленной перед ним научной задачи его исследовательскому опыту.

2. Помощь магистранту в осуществлении осознанного выбора темы исследования. Осознанный выбор студентом магистратуры темы своего исследования в соответствии с личными интересами и потребностями, осознание им своей личной ответственности за результаты деятельности способствует максимальному развитию индивидуальности студента и успеху в проведении исследования.

3. Смещение профессиональной роли преподавателя при организации научно-исследовательской работы магистранта на позицию сопровождения магистра. Преподаватель осознанно и целенаправленно создает такие ситуации, ставит такие профессиональные задачи, решение которых приводит к обогащению профессионального опыта магистранта. В процессе взаимодействия преподаватель выясняет ожидания студентов, обозначает разнообразные подходы к решению проблем, предоставляет выбор стратегии каждому. Преподаватель выступает в роли координатора, задача которого – оказать помощь студенту (по его же инициативе) в решении проблемных ситуаций, провести консультации (индивидуальные и групповые) по разработке плана исследования, алгоритму выполнения исследовательской задачи, оказать индивидуальную педагогическую поддержку магистранту в его самостоятельной работе.

4. Применение консультирования как особого способа взаимодействия преподавателя и магистранта в процессе организации и осуществления научно-исследовательской работы. Консультирование в магистратуре, с одной стороны, выступает как условие обеспечения целостного индивидуального образовательного процесса, а с другой стороны, является самостоятельной структурной единицей взаимодействия преподавателя и студента. Для реализации успешного консультирования необходимо принятие педагогом студента-исследователя, позитивное отношение к нему во время консультации, максимальное уважение и интерес к проблеме, которую он стремится решить, воз-

возможность выбора магистрантом стратегии разрешения проблемы в процессе взаимодействия, открытость опыта преподавателя опыту студента и др. Следствием этого взаимодействия становится активная поддержка решений магистранта, способствующих развитию его профессиональных компетенций.

5. Использование ресурса командной работы при реализации разнообразных техник и технологий в педагогическом процессе. Грамотная организация командной работы (научные семинары, мастер-классы, деловые игры, тренинги и др.) для формулирования исследовательских задач, разработки путей их решения, совместного решения научных проблем способствует приобретению студентами ценностного опыта рефлексии, межличностной коммуникации, опыта сотрудничества, складывающегося из взаимодействия с другими участниками совместной деятельности.

Знание и учет обозначенных особенностей организации научной деятельности студентов магистратуры позволяют грамотно её организовывать в стенах вуза и продуктивно осуществлять ее выпускникам, будущим магистрам, после завершения обучения. Вовлеченность в исследовательскую деятельность создает ситуацию проектирования собственной деятельности в избранной профессиональной области, возникает необходимость и потребность анализа ее последствий и, как следствие, повышение качества профессиональной педагогической деятельности в целом.

В качестве технологии педагогического сопровождения самореализации личности магистров в процессе научно-исследовательской деятельности мы предлагаем использование мейндэпов. Это способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем [250]. Майндмэппинг – это принципиально иной способ аналитического представления информации, основанный на графическом отображении ассоциативных (а не обязательно логических) связей. Диаграмма связей реали-

зуются в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. В основе этой техники лежит принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект (радиант – точка небесной сферы, из которой как бы исходят видимые пути тел с одинаково направленными скоростями, например, метеоров одного потока). Это показывает бесконечное разнообразие возможных ассоциаций и, следовательно, неисчерпаемость возможностей мозга. Подобный способ записи позволяет диаграмме связей неограниченно расти и дополняться. Диаграммы связей используются для создания, визуализации, структуризации и классификации идей, а также как средство для обучения, организации, решения задач, принятия решений.

В качестве технологии педагогического сопровождения самореализации личности магистров мы предлагаем использование технологии самомаркетинга и самопрезентации.

Понятие самомаркетинга чаще употребляется в экономическом контексте, где оно представляет собой маркетинговое исследование специфического товара, которым является собственная (личная) рабочая сила [105]. Это «многоэтапный и последовательный процесс, основой которого является ситуационный анализ» [144], гарантирующий создание устойчивой базы. Другими словами, самомаркетинг описывается как комплекс мероприятий, в первую очередь, по анализу и прогнозированию ситуации на рынке труда, а затем для создания, поддержания и укрепления необходимых (выгодных) взаимосвязей в карьерной среде. В своей книге П.Г. Перерва [186] представляет самомаркетинг творческой личности как один из важнейших вопросов формирования направления рыночных исследований и выделяет «три основных составных элемента: самооценку своих личных достоинств и недостатков; оценку личных качеств работника;

разработку и использование рекомендаций по совершенствованию, самокоррекции отдельных черт характера, психологических особенностей, стиля управления, деловых способностей».

Согласно изучению конкурентоспособности личности И.В. Вирина делает вывод о том, что самомаркетинг представляет собой:

- 1) необходимость прогнозировать перспективы и планировать будущую специальность на основе анализа рынка труда;
- 2) сочетание обучения с производственной практикой как фундамент развития навыков трудовой деятельности;
- 3) овладение необходимыми речевыми и поведенческими техниками общения в социальном взаимодействии [185].

В педагогической науке понятия самомаркетинга и маркетингового потенциала чаще употребляются в контексте противоречия между несоответствием возможности развития собственного новаторства и социально-экономическими требованиями общества к личности, самореализацией в условиях рыночных отношений и динамикой профессиональной реальности. М.Г. Орлова в диссертационном исследовании подчеркивает усиление требований к конкурентоспособным ресурсам деятельности личности, развитие которых должно происходить опережающими темпами, более того, в органическом единстве, обеспечивая основу для формирования необходимых качеств в профессиональной деятельности современного экономического человека. Самомаркетинг представляется системообразующей категорией формирования профессионально-личностной готовности человека к преобразованию опыта его профессиональной деятельности [174].

Самомаркетинг связывается с умением показать свои лучшие качества и навыки окружающим людям [207], именно эта характеристика и обуславливает рассматривать термины «самомаркетинг» и «самопрезентация» как взаимозаменяемые, в этом случае представляя последний как поведение человека

с целью демонстрации другим собственного мнения, характера, знаний, умений, сторон личности, как искусство представить себя, по большей части грамотно и убедительно, с выигрышной стороны в профессиональной деятельности. Эти существенные характеристики определяют сферу использования данных понятий самопрезентации и самомаркетинга, которыми являются ситуации трудоустройства, организация деловой деятельности, увеличение контактов для общения, поскольку умелое представление самого себя и своих возможностей на рынке труда и в обществе в самом выгодном свете вызывает интерес потенциального работодателя и коммуникатора.

Важной и видимой стороной самопрезентации является вербальная демонстрация собственной личности в системе внешних коммуникаций и в социальном взаимодействии, по-другому, акт самовыражения речевыми методами в официальном и повседневном окружении. В процессе коммуникации происходит передача и восприятие информации различного типа: эмоции, настроения, информации и т.д. Эффективность данного принципа состоит в профессиональном использовании приемов убеждения, внушения и подражания и применении различных приемов речевого воздействия и умения распознавать их у других. Речевое воздействие принимают в качестве основного и существенного составляющего самопрезентации, так как именно посредством него человек способен получить от других необходимые ресурсы, позволить относительно гладко и гармонично протекать социальным контактам, сконструировать образ собственного «Я» и показать профессиональную компетентность, являющуюся обязательным деловым качеством будущего специалиста [159].

В коммуникативном контексте в бизнес-психологии отождествляют понятия самомаркетинга и имиджа, рассматривая самомаркетинг как имидж, который представляет профессионала в самом выгодном свете. Уделяется внимание и процессу созда-

ния собственного имиджа, и изменению уже существующего имиджа с целью достижения поставленных целей, то есть самоимиджированию. Таким образом, наблюдается непосредственная связь понятий самопрезентации и имиджа, так как в социальной психологии и имиджеологии создание и донесение своего эмоционально окрашенного образа (или имиджа) до других людей является целью самопрезентации, процесса, посредством которого человек старается сформировать у других людей впечатление о самом себе [29].

Некоторые исследователи в бизнес-психологии склонны рассматривать самомаркетинг как организацию рекламы самого себя на рынке труда с целью выгодной продажи своих знаний, умений, навыков. Г.Н. Юлина дает такое определение самомаркетингу: «Самомаркетинг – это программа определенных действий личности, которая должна создать максимально благоприятные условия для реализации главного «товара», которым обладают все здоровые, самостоятельные члены общества» [258]. В данном контексте понятия самомаркетинга и самопрезентации являются эквивалентными понятию саморекламы, определяемого как создание максимальной популярности самому себе, восхваление самого себя, собственных заслуг и достоинств. Целью саморекламы становится стремление выделить себя как товар среди аналогичных, представить публике свои уникальные свойства или «доказать соответствие данного товара лучшим мировым образцам».

Задача быстрой и эффективной адаптации и саморазвития в рыночных условиях предопределила потребность в углубленном анализе своей деятельности, а также в анализе рынка услуг и труда и в оценке собственного положения на этих рынках. Процесс самосовершенствования личности является систематическим и позволяет достичь постоянно развивающейся личности поставленных целей (ускорить продвижение по службе, перейти на новое, более предпочтительное место работы или расширить

свой бизнес). Поэтому процессы самопрезентации и самомаркетинга не считаются завершенными, более того, эти понятия выступают в качестве способа обретения контроля своей жизни, способом увеличить вознаграждение и минимизировать издержки. Непрерывный процесс самомаркетинга или самопрезентации позволяет определить степень собственного новаторства и обеспечить конкурентоспособность.

Результативность реализации широкого спектра человеческих желаний предваряет процесс социального самоутверждения личности. Таким образом, в различных жизненных ситуациях получения профессии, повышения квалификации, коррекции имиджа, пополнения личных контактов и т.д., человек привлекает все свои ресурсы и вырабатывает успешную стратегию представления себя в согласовании с социально и культурно принятыми способами действия и поведения. Другими словами, активизируя собственную энергию, выработанные умения, приобретенные знания и инициативу, личность выражает их в самопрезентации, таким образом, определяя свое положение в процессе взаимодействия в обществе. Профессиональная деятельность, будучи неотъемлемой частью человеческой жизни, посредством успешной самопрезентации становится фундаментом удовлетворения вышеупомянутых потребностей, самоутверждения и самореализации.

Технология самомаркетинга включает комплекс понятий:

- Самомаркетинг – это представление самого себя и своих возможностей на рынке труда в самом выгодном свете с той целью, чтобы вызвать интерес потенциального работодателя.
- Самоимиджирование – процесс по созданию или коррекции собственного имиджа, обладающего заданными свойствами, результатом которого является достижение поставленных целей.
- Самокоррекция – процесс исправления, поправка самого себя относительно имидж – стандарта.

- Самомониторинг – изучение способов презентации себя в социальных ситуациях и регулирование поведения с целью достичь желаемого поведения.

- Самопрезентация – процесс представления себя в социальных ситуациях и культурно принятых способов действия и поведения.

- Самопродвижение – это открытое предъявление свидетельств своей компетентности и квалификации для того, чтобы быть оцененным по достоинству и благодаря этому получить преимущества в отборе кандидатов, назначении на должность и т.д.

- Саморегуляция – воздействие личности на саму себя с целью приведения собственного функционирования в нормальное состояние.

- Самореклама – создание максимальной популярности самому себе [90].

Этапы самомаркетинга:

1. Диагностический: определение и изучение своего целевого рынка, а также факторов влияния на нем: изучение состояния рынка труда в регионе; изучение собственных возможностей; изучение наиболее выгодных потенциальных покупателей; анализ конкурентов.

2. Изучение и определение потребительского спроса на целевом рынке. Нужно определить, в каком товаре нуждается потенциальный покупатель и где этот покупатель находится.

3. Стратегический: выработка стратегии позиционирования товара «рабочая сила» для продажи своему потенциальному покупателю.

4. Самопрезентация: продажа товара «рабочая сила», организация грамотной коммуникации в системе «продавец – покупатель».

Компоненты технологии самомаркетинга:

1. Самооценка

Начать личную маркетинговую программу рекомендуется с изучения «товара», то есть с проведения максимально объективной самооценки. Завышенная самооценка провоцирует постановку целей выше реальных возможностей, а это может привести к неудачам в делах. Более опасна заниженная самооценка, приводящая к боязни ответственности и пассивности на рабочем месте.

Методы: использование психодиагностических методик, составление списка достижений, экспертный опрос.

2. Карьерный план

Долгосрочный план «внедрения себя» на рынок труда.

3. Самопрезентация

Методы: использование приемов аттракции, эмпатические высказывания методов публичного выступления с элементами самопродвижения.

Композиция технологии самопрезентации включает в себя три блока:

Блок 1. Первое впечатление

Цель: изучение основных представлений, связанных с управлением производимым впечатлением в процессе делового и межличностного взаимодействия, влиянием феномена «первое впечатление».

Задачи: отработка навыков вступления в контакт, связанного с непосредственной и опосредованной самопрезентацией, развитие индивидуальной концепции самопродвижения.

Методы: «Интервью», «Понравься спонсору...», «Важное собеседование», «Резюме».

Блок 2. Публичное выступление

Цель: научиться осознанно производить позитивное впечатление, как на партнера по межличностному общению, так и на публичную аудиторию.

Задачи: выработка умений вызывать симпатию у партнера и публично позиционировать свои личностные и профессиональные качества.

Методы: «Экспромт», «Песнь о себе».

Блок 3. Впечатление

Цель: закрепление эффективных образцов самопрезентационного поведения участников занятий.

Задачи: осознание последствий использования различных тактик и стратегий поведения в межличностном взаимодействии; выход на новый уровень осмысления своего стиля коммуникации.

Методы: анализ конкретной ситуации, презентация проекта.

По данным современных исследований в современной науке самомаркетинг и самопрезентация оказывают прямое влияние на карьеру будущего специалиста и повышают конкурентоспособность на профессиональном рынке труда, а также открывают много неожиданных перспектив для деловых людей. Успешная самопрезентация направлена на выполнение задачи эффективного и гармоничного представления собственной индивидуальности, создание неповторимости и убедительности в рамках профессионального общения личности. Ее результативность имеет непосредственное влияние на продуктивность и согласованность всех этапов социального взаимодействия будущего специалиста в профессиональной деятельности.

Резюме

1. Технология педагогического сопровождения самореализации магистров – комплекс организационных, диагностических, обучающих, развивающих, профилактических, научно-методических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий самореализации личности в условиях научно-исследовательской деятельности.

2. Применение новых технологий при подготовке магистров способствует формированию научно-исследовательской культуры, творческих способностей магистров, где наиболее

эффективной формой реализации в вузе выступает непрерывная научно-исследовательская работа студентов как эффективная форма подготовки магистров.

3. В качестве технологии педагогического сопровождения самореализации личности магистров мы предлагаем использование технологии самомаркетинга и самопрезентации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4

Под сопровождением самореализации личности бакалавра в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки нами понимается продолжительная работа тьютора, являющегося одновременно организатором, партнером, консультантом и наставником студента с целью оказания помощи в самореализации в различных микросредах вуза, в осознании.

Под технологией педагогического сопровождения самореализации магистров нами понимается система организационных, диагностических, обучающих, развивающих, профилактических, научно-методических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий самореализации личности в условиях научно-исследовательской деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модернизация высшего профессионального образования в России в настоящее время связана с тем, что Болонский процесс стимулирует те преобразования в сфере высшего образования, которые стали характерными для европейского сообщества, в частности, освоение компетентного подхода как проявления новой студентоцентрированной, практико-ориентированной и творческой направленности образовательного процесса.

Существующая в настоящее время система подготовки специалистов направлена на проверку наличия у выпускников знаний по отдельным предметам, изучаемым в рамках учебного плана, и умений их применения в типовых предметных ситуациях. Вместе с тем, с точки зрения работодателя, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию выпускника, специалисту необходимы также такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию, творчески самореализоваться.

В связи с чем приоритетным направлением в образовании становится формирование творческой личности, способной к самореализации в быстро меняющихся социально-экономических условиях. Целью образования, как об этом заявлено в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», является разностороннее и своевременное развитие молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования и самореализации личности.

Данное исследование посвящено актуальной проблеме педагогического сопровождения личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки.

Социальная значимость проблемы определяется противоречием между государственной политикой в области стимулирования самореализации личности студентов и недостаточным уровнем научного, методического и технологического обеспечения этого процесса. На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых самореализация раскрывается в основных положениях психологической теории личности, психологии профессиональной педагогической деятельности, наличием современных концептуальных подходов к пониманию подготовки специалиста, и недостаточной разработанностью теории и практики оптимизации самореализации студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки. Следовательно, проблема исследования является социально значимой и актуальной на научно-теоретическом уровне.

Проблемно-ориентированный анализ образовательного пространства педагогического вуза позволил выявить тенденции и перспективы развития современного педагогического вуза, проанализировать теоретические самореализации студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки. Решение современных проблем высшего образования – разрыв системных связей гуманитарной, естественнонаучной и технико-технологической составляющих, прагматический характер подготовки специалиста, несоответствие требованиям потребителей – связано с процессом модернизации высшего образования.

Монография состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка.

В первой главе «Теория и практика самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки» представлены результаты исследования понятия «самореализация личности», выделены признаки, структура двухуровневой профессиональной подготовки, определены теоретические предпосылки проблемы самореализации личности в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки.

Во второй главе «Методологические подходы к исследованию проблемы самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки» самореализация личности студентов рассматривается с позиции синергетического, культурологического, аксиологического, ситуативного, акмеологического подходов.

В третьей главе «Теоретическое обоснование концепции педагогического сопровождения самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки» выделены закономерности и принципы самореализации в психологическом пространстве личности, закономерности и принципы самореализации личности в пространстве педагогической деятельности, закономерности и принципы самореализации в пространстве физической культуры.

В четвертой главе «Технологическое обеспечение модели педагогического сопровождения самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки» рассматривается педагогическое сопровождение как гуманистическая педагогическая технология, выделены технологии педагогического сопровождения самореализации личности студентов на разных уровнях профессиональной подготовки.

Результаты теоретического исследования позволяют утверждать, что в монографии в целом решена поставленная проблема. Наряду с этим следует заметить, что в работе рассмотрены не все аспекты самореализации личности студентов, а выявленные содержание и структура, ведущие тенденции и принципы, условия и факторы самореализации предполагают их дальнейшее изучение и выявление соответствующих аспектов развития. В этом заключаются перспективы дальнейшей разработки данной проблематики в области профессиональной педагогики. В то же время концептуальное представление о педагогическом сопровождении самореализации личности студентов в условиях двухуровневой системы профессиональной подготовки позволяет уже сегодня определить стратегию инновационного преобразования системы профессионального образования, обозначить ориентиры ее развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аверин, В.А. Личность студента и успешность его обучения в вузе [Текст]: монография / под ред. В.В. Шкарина, В.А. Аверина / В.А. Аверин. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1991. – 126 с.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер. – М.: Академический проект, 2011. – 240 с.
4. Акмеология физической культуры и спорта [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
6. Андреев, В.И. Педагогика [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Анохин, П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1970. – 200 с.
8. Антропова, Л.И. Социальные проблемы самореализации личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Л.И. Антропова. – Ростов н/Д, 1990. – 24 с.
9. Анцыферова, Л.И. Системный подход в психологии личности [Текст] / Л.И. Анцыферова // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990. – С. 61–77.
10. Асадулин, Р.М. Формирование логичности учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.М. Асадулин. – М., 2000. – 35 с.
11. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: психолог, психопедагог, психоисторик [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.–Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
12. Бавтрюков, И.А. Формирование психолого-педагогической компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Бавтрюков. – Ульяновск, 2004. – 196 с.
13. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 128 с.

14. Белкина, В.Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция [Текст] / В.Н. Белкина, И.И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. – Том II (Психолого-педагогические науки). – 2010. – № 3. – С. 203–206.
15. Белобородов, Н.В. Социальное творчество как фактор успешной самореализации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Белобородов. – М., 2004. – 156 с.
16. Бережнова, Е.В. Методология педагогики. Новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
17. Бережнова, Л.Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития [Текст] / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2005. – Выпуск 12. – Т. 5. – С. 109–123.
18. Березенцева, А.И. Самореализация старшеклассников в условиях гимназической среды [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Березенцева. – Тюмень, 2006. – 233 с.
19. Бернштейн, Н.А. От рефлекса к модели будущего [Текст] / Н.А. Бернштейн // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 94–98.
20. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста [Текст]: учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1989.
21. Бетина, Е.М. Самореализация личности в пожилом возрасте через преодоление возрастного кризиса [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.М. Бетина. – Тамбов, 2007. – 177 с.
22. Библер, В.С. Диалог культур и школа XXI века [Текст] / В.С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: Алеф, 1993. – 162 с.
23. Бильгильдеева, Т.Ю. Воспитание личности младшего школьника как создание условий для ее самореализации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Ю. Бильгильдеева. – Кострома, 1998. – 255 с.
24. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
25. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
26. Борисова, А.А. Развитие творческой самореализации студентов в образовательном учреждении культуры и искусств [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Борисова. – М., 2007. – 25 с.

27. Борисова, Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшекласников в учебно-деловой игре [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Борисова. – Волгоград, 2001. – 248 с.
28. Боровкова, Т.И. Технология тьюторского сопровождения как практика индивидуализации [Текст] / Т.И. Боровкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4. – С. 91–93.
29. Борчицова, С.С. Самомаркетинг выпускников вузов [Текст] / С.С. Борчицова. – Озерск, 2001.
30. Боротко, Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания [Текст]: монография / Н.М. Боротко. – Волгоград, 2001. – 214 с.
31. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. – Сер. 14. – Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.
32. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
33. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л.П. Буева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
34. Бурая, Л.В. Творческая самореализация школьника в системе интегрированных уроках искусств [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Бурая. – Белгород, 2002. – 270 с.
35. Буякас, Т.М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов в индивидуальном сознании [Текст] / Т.М. Буякас, О.Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44–55.
36. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.В. Варданян. – М., 1999. – 42 с.
37. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание [Текст] / М. Вартофский. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
38. Васильев, М.А. Педагогические условия творческой самореализации личности в дополнительном музыкальном образовании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Васильев. – СПб., 2010. – 164 с.
39. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга [Текст]: учеб. пособие / И.В. Вачков. – М.: Изд-во «Ось-89», 1999. – 176 с.
40. Введение в философию [Текст]: учебник для высш. уч. заведений. В 2 ч. / И.Т. Фролов, Э.А. Араб-Оглы, Г.С. Арефьева и др. – 2-е изд. – М.: Республика, 2002.
41. Весна, Е.Б. Проблема социализации и ее эффектов в развитии личности и ее смысловых установок [Текст] / Е.Б. Весна // Мир психологии. 2001. – № 2 (26). – С. 154–165.

42. Виленский, М.Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Я. Виленский. – М., 1990. – 42 с.
43. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
44. Власенко, Л.В. Самореализация молодежи в общественно-политических организациях [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / Л.В. Власенко. – Кемерово, 2009. – 210 с.
45. Водзинская, В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании [Текст] / В.В. Водзинская // Философские науки. – 1968. – № 2.
46. Водянова, Н.В. Самореализация личности в пространстве интернета [Текст]: дис. ... канд. философ. наук / Н.В. Водянова. – Челябинск, 2009. – 167 с.
47. Волкова, Т.К. Педагогическое сопровождение роста лично-профессиональной ответственности учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.К. Волкова. – Хабаровск, 2009. – 215 с.
48. Волченкова, К.Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента [Текст] / К.Н. Волченкова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2013. – № 3. – Т. 5. – С. 72–76.
49. Ворович, Р.Д. Творческая самореализация студенческой молодежи в процессе социальной адаптации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Р.Д. Ворович. – М., 2002. – 170 с.
50. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М., 1995.
51. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО–Пресс, 2002. – 1008 с.
52. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995. – № 3. – С. 58–65.
53. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с.
54. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. В поисках практикоориентированных концепций [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
55. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.

56. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология индивидуальных различий [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Романов. – М.: Изд-во АСТ, 2008. – 720 с.
57. Глазкова, Т.В. Педагогическое сопровождение личностного развития учащихся в общеобразовательной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Глазкова. – Иркутск, 2004. – 129 с.
58. Головаха, Е.И. Психологическое время личности [Текст] / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 207 с.
59. Гончарова, О.В. Самореализация школьника в процессе разработки компьютерных творческих проектов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Гончарова. – Кострома, 2009. – 195 с.
60. Городилова, Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Городилова. – Пермь, 2002. – 24 с.
61. Горская, Г.Б. Психологические факторы самореализации профессионалов высокого класса [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Г.Б. Горская. – Краснодар, 1999. – 330 с.
62. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь [Текст] / А.А. Грицанов. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
63. Губанова, М.И. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников [Текст]: монография / М.И. Губанова. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2003. – 220 с.
64. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы [Текст] / К.М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 271 с.
65. Гущина, Е.В. Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Гущина. – Сочи, 2010. – 22 с.
66. Дедюхина, О.В. Творческая самореализация музыканта-педагога в процессе профессиональной адаптации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Дедюхина. – Н. Новгород, 2005. – 177 с.
67. Деева, Н.А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Деева. – Омск: ОГПУ, 2005. – 24 с.
68. Дергачева, О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / О.Е. Дергачева. – М., 2005. – 162 с.
69. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Российская академия управления, 1993. – 123 с.

70. Дерманова, И.Б. Некоторые аспекты феномена самореализации [Текст] / И.Б. Дерманова, Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: ЦИБКО, 1997. – С. 20–37.
71. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Р.С. Димухаметов. – Магнитогорск, 2006. – 382 с.
72. Добродеев, И.Б. Педагогическое сопровождение процесса дистанционного обучения студентов вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.Б. Добродеев. – Шуя, 2006. – 180 с.
73. Домбинская, М.Г. Творческая самореализация личности инженера в профессиональной деятельности: философско-социологический аспект [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / М.Г. Домбинская. – Томск, 1994. – 17 с.
74. Дробницкий, О.Г. Человек, его отношение к окружающему миру и проблема ценности [Текст] / О.Г. Дробницкий. – М., 1966.
75. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
76. Дубровская, Ю.А. Педагогическое сопровождение самообразования студентов в условиях дистанционного обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Дубровская. – СПб., 2005. – 159 с.
77. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 178 с.
78. Егоров, Д.В. Самореализация как компонент смысложизненных стратегий студентов-психологов разной личностной направленности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Д.В. Егоров. – Ростов н/Д, 2007. – 240 с.
79. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя [Текст] / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
80. Емельянов, С.В. Система, целенаправленность, рефлексия [Текст] / С.В. Емельянов, Э.Л. Наппельбаум // Системные исследования: методологические проблемы: ежегодник. – М., 1981.
81. Ермакова, Г.Г. Конфликтологическая компетентность руководителя [Текст] / Г.Г. Ермакова. – Оренбург: ОГПУ. – 2001. – 123 с.
82. Ершова, Н.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в вузах физической культуры [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Г. Ершова. – СПб., 2004. – 437 с.

83. Ефремова, А.Н. Профессия как сфера самореализации личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / А.Н. Ефремова. – Ростов н/Д, 1990. – 24 с.
84. Загвязинский, В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
85. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности, ориентации [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
86. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. – 124 с.
87. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
88. Зотов, В.В. Взаимосвязь интеллекта и творческого потенциала в социализации и самореализации личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / В.В. Зотов. – СПб., 1997. – 189 с.
89. Иваненко, Е.А. Духовные потребности личности как факторы ее самореализации [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / Е.А. Иваненко. – Киев, 1989. – 23 с.
90. Иваницкий, И.И. Самомаркетинг, или о ком мечтают работодатели [Текст] / И.И. Иваницкий. – М.: ЭКСМО, 2004.
91. Идинов, А.А. Самореализация личности в внепроизводственной сфере общества (онтологический и гносеологический анализ) [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / А.А. Идинов. – Фрунзе, 1990. – 20 с.
92. Икрин, Г.В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Г.В. Икрин. – Пермь, 1998. – 160 с.
93. Ильин, В.В. Государство и социальная стратификация советского и постсоветского общества [Текст] / В.В. Ильин. – М., 1996. – С. 10–19.
94. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания [Текст]: учебник для ин-тов и ф-тов физ. культ. / Е.П. Ильин. – СПб., 2000. – 485 с.
95. Исаев, А.К. Самореализация личности как проблема социальной философии [Текст]: автореф. канд. психол. наук / А.К. Исаев. – М., 1993. – 27 с.
96. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
97. Кабрин, В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования [Текст] / В.И. Кабрин. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.

98. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М., 1974.
99. Казаева, Е.А. Роль партисипативности в системе высшего образования [Текст] / Е.А. Казаева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 25–30.
100. Казакова, Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества [Текст] / Е.И. Казакова. – СПб., 1995. – 186 с.
101. Калитеевская, Е.Р. Психологическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию [Текст] / Е.Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистические перспективы в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. – М.: Смысл, 1997. – С. 231–238.
102. Карцева, Т.Б. Понятие жизненного события в психологии [Текст] / Т.Б. Карцева // Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – С. 88–101.
103. Келасьев, В.Н. Самореализация человека: введение в человековедение [Текст] / В.Н. Келасьев. – СПб.: СПбГУ, 2001.
104. Келли, Дж. Психология личности: Теория личностных конструктов [Текст] / Дж. Келли. – М.: Речь, 2000. – 256 с.
105. Кельчевская, Н.Р. Самомаркетинг – необходимое условие инновационного организационно-экономического управления вузом [Текст] / Н.Р. Кельчевская, С.Л. Шкваро // Университетское управление. – № 5–6 (28), 2003. – С. 47–51.
106. Кириченко, А.М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.М. Кириченко. – Ставрополь, 2005. – 165 с.
107. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
108. Кленов, Л.А. К анализу сущности культуры как общественного явления [Текст] / Л.А. Кленов // Культура и всестороннее развитие социалистической личности. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1980. – С. 21–30.
109. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
110. Клочко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. – 153 с.

111. Ковалев, В.И. Особенности личностной организации времени жизни [Текст] / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 179–185.
112. Ковалева, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» [Текст] / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
113. Коган, Л.Н. Цель и смысл жизни [Текст] / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1994. – 288 с.
114. Коданева, М.С. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе обучения и развития [Текст] / М.С. Коданева // Традиции и новаторство в современной школе: тезисы научно-практической конференции. – Вологда: ВГПУ, Русь, 1998. – С. 181–182.
115. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст]: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – М.: Каро, 2006. – 368 с.
116. Коломиец, Е.Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.Ф. Коломиец. – СПб., 2010. – 219 с.
117. Колпакова, А.Н. Креативность студентов-педагогов как фактор их самоактуализации в обучении [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Колпакова. – СПб., 2007. – 200 с.
118. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М., 2000.
119. Кондаков, И.М. Психология [Текст]: иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.
120. Константинова, Л.В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования высшего образования [Текст] / Л.В. Константинова // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 30–36.
121. Корнетов, Г.Б. Парадигмы базовых моделей организации образовательного процесса [Текст] / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.
122. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Л.А. Коростылева. – СПб., 2001. – 390 с.
123. Коростылева, Л.А. Пути профессиональной и личностной самореализации человека [Текст] / Л.А. Коростылева, Н.Е. Кравченко. – СПб., 1997. – 172 с.
124. Косарева, А.Б. Индивидуально-личностные особенности готовности студентов-психологов к самореализации в будущей профессиональной деятельности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.Б. Косарева. – М., 2010. – 302 с.

125. Костихина, Н.М. Акмеологические аспекты профессионально педагогической подготовки специалиста по физической культуре и спорту [Текст] / Н.М. Костихина // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 10. – С. 12–16.
126. Краткий философский словарь [Текст] / под ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 496 с.
127. Крутецкий, В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития [Текст] / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М., 1991.
128. Крылов, А.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / А.А. Крылов. – СПб., 2001.
129. Крылова, Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого [Текст] / Н.Б. Крылова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92–103.
130. Кудинов, С.И. Психологический анализ профессиональной самореализации личности психологов [Текст] / С.И. Кудинов // Вектор науки. – ТГУ, 2011. – № 4 (18). – С. 431–434.
131. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск, 1993.
132. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования [Текст] / под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 151 с.
133. Кулюткин, Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175 с.
134. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге [Текст] / С.Ю. Курганов. – М., 1989.
135. Лежнева, Н.В. Использование учебно-деловых игр при формировании готовности к принятию профессиональных решений у студентов вуза [Текст] / Н.В. Лежнева, А.А. Утемисова // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования // Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2009. – С. 34–46.
136. Ленглер, О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы [Текст] / О.А. Ленглер // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 440–442.
137. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Речь, 2000. – 256 с.
138. Леонтьев, Д.А. Психология смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 324 с.

139. Лернер, И.Я. Проблемы понимания учебного текста [Текст] / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1984. – № 10. – С. 129–131.
140. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций [Текст] / Б.Т. Лихачев. – М.: Владос, 2010. – 648 с.
141. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
142. Логинова, Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь [Текст] / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии. М. – 1978. – С. 156–172.
143. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности [Текст] / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М., 1980.
144. Майданова, Т.В. Самоменеджмент как условие самореализации студентов [Текст] / Т.В. Майданова // Педагогическое образование в России. 2013. – № 2. – С. 27–29.
145. Мамардашвили, М.К. Философия и свободы [Текст] / М.К. Мамардашвили // Мой опыт нетипичен. – СПб.: Азбука, 2000. – 257 с.
146. Мандрикова, Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности [Текст] / Е.Ю. Мандрикова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 56–65.
147. Манолова, О.Н. Пространство активности субъекта как акмеологический ресурс [Текст] / О.Н. Манолова // Мир психологии. – 2009. – 1 (57). – С. 56–63.
148. Манузина, Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Текст] / Е.Б. Манузина // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2011. – № 1. – С. 109–112.
149. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст] / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4–10.
150. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
151. Марченко, И.П. Методы оптимизации образовательного процесса в магистратуре [Текст] / И.П. Марченко // Инновации в образовании. – 2013. – № 1. – С. 24–34.
152. Маслов, Р.В. Телесность человека: онтологический и аксиологический аспекты [Текст]: дис. ... д-ра философ. наук / Р.В. Маслов. – Саратов, 2005. – С. 358.
153. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

154. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры [Текст]: учебник для ин-тов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: ФиС, 1991. – 544 с.
155. Матюшин, А. Как сформировать творческую личность? [Текст] / А. Матюшин // Вестник высшей школы. – 2004. – № 8. – С. 30–35.
156. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 167 с.
157. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования [Текст]: монография / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 118.
158. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
159. Михайлова, Е.В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг [Текст] / Е.В. Михайлова. – СПб.: Речь, 2007.
160. Монахов, В.М. Теория педагогических технологий: методологический аспект [Текст] / В.М. Монахов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 22–28.
161. Морозова, М.А. Формирование готовности студентов к самореализации в образовательном процессе вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Морозова. – Ульяновск, 2009. – 210 с.
162. Муляр, В.И. Самореализация личности как социальный процесс (методолого-социологический анализ) [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / В.И. Муляр. – Киев, 1990. – 16 с.
163. Мэй, Р. Любовь и воля [Текст] / Р. Мэй. – М.: Рефл-Бук, 1997. – 384 с.
164. Мясищев, В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека [Текст] / В.Н. Мясищев // Психология сознания: тексты / под ред. Л.В. Куликова. – СПб., 2001.
165. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35–41.
166. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия [Текст]: монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Ин-т образоват. маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

167. Недашковская, М.А. Самореализация личности как феномен культуры [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / М.А. Недашковская. – Киев: Ин-т философии, 1990. – 16 с.
168. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений. В 3 ч. Кн. 2. Психология образования [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1994. – 496 с.
169. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 114 с.
170. Никольская, О.Л. Психолого-педагогическая концепция и система актуализации творческого потенциала и подготовки к творческой, инновационной деятельности студентов педвуза и педагогов начальных классов [Текст] / О.Л. Никольская // Вестник Томского гос. пед. ун-та, 2012. Вып. 6. – С. 203–209.
171. Новая философская энциклопедия [Текст]. В 4 т. Т. 4. – М.: Мысль, 2000. – 683 с.
172. Носоченко, М.А. Совершенство как феномен культуры [Текст]: дис. ... канд. культуролог. наук / М.А. Носоченко. – Барнаул, 2003. – 185 с.
173. Обуховский, К. Психологическая теория строения и развития личности [Текст] / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 45–67.
174. Общая психология [Текст]: словарь / под ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
175. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования [Текст] / сост. Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
176. Олпорт, Г. Становление личности [Текст]: избранные труды / пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
177. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» в человеке [Текст] / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–19.
178. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики [Текст] / А.К. Осницкий. – Нальчик, 1986.
179. Основы педагогического мастерства [Текст]: учеб. пособие для спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. – М., 2003.

180. Основы психологии [Текст]: большая энциклопедия психологии / под ред. Д. Куна. – М.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 720 с.
181. Остапенко, А.В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Остапенко. – Н. Новгород, 2008. – 193 с.
182. Парыгин, Б.Д. Социальная психология: истоки и перспективы [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во СПбГУП. – 2010. – 532 с.
183. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 640 с.
184. Педагогика [Текст]: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
185. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 с.
186. Перерва, П.Г. Самомаркетинг менеджере и бизнесмена [Текст] / П.Г. Перерва. – Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 592 с.
187. Петровский, В.А. Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности [Текст] / В.А. Петровский // Мир психологии. – 2009. – 1 (57) – С. 25–41.
188. Пилипчевская, Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика [Текст]: учеб.-метод. пособие для студентов-тьюторов и педагогов высшей школы / Н.В. Пилипчевская. – Красноярск: КГПУ, 2009. – 136 с.
189. Писачкин, В.А. Жизненное пространство социума как система [Текст]: автореф. дис. ... д-ра соц. наук / В.А. Писачкин. – М., 1997. – 50 с.
190. Полубабкина, Н.И. Самореализация личности: соц.-философ. аспект [Текст]: автореф. дис. ... канд. философ. наук / Н.И. Полубабкина. – М., 1995. – 16 с.
191. Прокументова, Г.Н. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата [Текст] / Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 7. – С. 13–17
192. Профессиональная педагогическая деятельность: содержание и организация [Текст] / под ред. А.В. Беляева. – М.–Ставрополь, 2005. – 312 с.
193. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н.С. Пряжников. – М.; Воронеж: МПСИ: МОдЭк, 2003.
194. Психические состояния [Текст] / сост., и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000.

195. Психологические проблемы самореализации личности [Текст] / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1997. – 239 с.
196. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах [Текст] / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
197. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. М.И. Еникеева. – М.: Проспект, 2008. – 560 с.
198. Равкин, З.И. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) [Текст] / под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1997. – 370 с.
199. Разгоняева, Е.В. Личностная обусловленность процесса построения образа будущего [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Разгоняева. – Барнаул, 2004. – 230 с.
200. Регуш, Л.А. Педагогическая психология [Текст] / Л.А. Регуш. – СПб.: Питер, 2008. – 414 с.
201. Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности [Текст] / А.А. Реан. – СПб., 2001. – 224 с.
202. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности: проблемный анализ [Текст]: учебное пособие / А.А. Реан. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 1994. – 83 с.
203. Резанович, И.В. Бизнес-образование: профессиональное развитие менеджеров [Текст]: монография / И.В. Резанович. – Челябинск: ЮУРГУ, 2005. – 291 с.
204. Решетень, И.Н. Основы педагогического мастерства учителя физической культуры [Текст] / И.Н. Решетень, И.Х. Кобер. – Алма-Ата, 1990.
205. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы [Текст]: монография / К. Роджерс. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
206. Розин, В.М. Психология: теория и практика [Текст] / В.М. Розин. – М., 1997. – 193 с.
207. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]. В 2 т. Т. 1 / глав. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993. – 608 с.
208. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 424 с.
209. Сазонова, А.Н. Особенности организации научной деятельности в условиях магистратуры [Текст] / А.Н. Сазонова // Сборник научных трудов Всероссийской научно-метод. конф. «Совершенствование качества высшего профессионального образования». – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2011. – С. 148–152.

210. Сарсенбаева, Б.И. Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя [Текст]: дис. ... д-ра пед наук / Б.И. Сасенбаева. – М., 2006. – 416 с.
211. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 1998. – № 2. – С. 18–20.
212. Селезнева, Е.В. Смысловые детерминанты самореализации [Текст] / Е.В. Селезнева // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 78–89.
213. Сенашенко, В.С. О проблемах и трудностях становления бакалавриата в структуре ВПО России [Текст] / В.С. Сенашко // Высшее образование в России, 2011. – № 12. – С. 77–84.
214. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций [Текст]: учеб. пособие / Ю.В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
215. Сергеев, Н.К. Подготовка учителя к личноно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) [Текст] / Н.К. Сергеев // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. – Волгоград, 2000. – С. 374.
216. Сергиенко, Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека [Текст] / Е.А. Сергиенко. – М.: Наука, 1992.
217. Сериков, В.В. Модернизация управления образовательным учреждением [Текст]: метод. пособие / В.В. Сериков, Т.В. Черникова. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 162 с.
218. Скрипкин, А.В. Акмеологический смысл жизни как фактор эффективности самореализации студенческой молодежи [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Скрипкин. – М., 2009. – 169 с.
219. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
220. Слостенин, В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования [Текст] / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 42–50.
221. Слинкин, С.В. Развитие вуза как культурно-образовательного центра [Текст] / С.В. Слинкин // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 22–28.
222. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
223. Словарь иностранных слов [Текст] / под ред. И.В. Лехина и Ф.Н. Петрова. – М.: ЮНВЕС, 1996. – 832 с.

224. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Слюсарев. – СПб., 1992. – 16 с.
225. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Соколова. – Челябинск, 2007. – 373 с.
226. Соляников, Ю.В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Соляников. – СПб., 2003.
227. Сохань, Л.В. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования [Текст] / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Кисилева и др. – Киев: Наукова Думка, 1989. – 328 с.
228. Социальная психология. Словарь [Текст] / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
229. Социальная психология [Текст]: учебное пособие / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
230. Социально-педагогические технологии [Текст]: учебно-методический комплекс / под ред. С.А. Расчетиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 111 с.
231. Субетто, А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония: этюды креативной антологии [Текст] / А.И. Субетто. – М.: Логос, 1992. – 204 с.
232. Суходольский, Г.В. Структурно-логический анализ и синтез деятельности [Текст] / Г.В. Суходольский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 120 с.
233. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
234. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры [Текст] / В.П. Тугаринов. – Л., 1960.
235. Тюков, А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии [Текст] / А.А. Тюков // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987.
236. Тютюков, В.Г. Дидактико-акмеологическое преобразование процесса освоения специального содержания высшего физкультурного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Тютюков. – Хабаровск, 2004. – 454 с.

237. Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
238. Фельдштейн, Д.И. Проблемы педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная пед. академия, 1995.
239. Филимонова, С.И. Физическая культура и спорт как пространство формирования оптимальной самореализации личности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С.И. Филимонова. – М., 2004. – 492 с.
240. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
241. Фромм, Э. Человек для себя [Текст] / Э. Фромм. – Мн.: Коллегиум. – 1992. – 253 с.
242. Харавина, Л.Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Харавина. – Ярославль, 2011. – 23 с.
243. Хеккаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хеккаузен. – М.: Педагогика, 1986.
244. Цыбина, Е.А. Педагогическое сопровождение коммуникативного развития студентов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Цыбина. – Ульяновск, 2005. – 216 с.
245. Черноусов, И.В. Становление социальной и профессиональной компетентностей личности в современном образовательном пространстве [Текст]: дис. ... канд. философ. наук / И.В. Черноусов. – Воронеж, 2007. – 174 с.
246. Чернявская, Г.К. Самопознание и самореализация личности [Текст]: дис. ... д-ра философ. наук / Г.К. Чернявская. – СПб., 1994. – 263 с.
247. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способностей человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1996. – 319 с.
248. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом [Текст] / Р.Х. Шакуров. – М.: Педагогика, 1982. – 120 с.
249. Шепель, В.М. Социально-психологические проблемы воспитания [Текст] / В.М. Шепель. – М.: Моск. рабочий, 1987. – 240 с.
250. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / Л.М. Шипицына. – М.: Владос, 2003. – 528 с.
251. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Шиянов. – М., 1991. – 400 с.
252. Штофф, В.А. Современные проблемы методологии научного познания [Текст] / В.А. Штофф. – Л.: Знание, 1975. – 40 с.

253. Шумакова, Н.Ю. Педагогические технологии в системе подготовки специалиста по физической культуре [Текст] / Н.Ю. Шумакова. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. – 106 с.
254. Щедровицкий, Г.П. Антология [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – Изд-во: Российская политическая энциклопедия. – М., 2010. – 600 с.
255. Энциклопедия профессионального образования [Текст]. В 3 т. – М.: АПО, 1998. – Т. 3. – 568 с.
256. Энциклопедия психологических тестов [Текст]. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2000. – 400 с.
257. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон; пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
258. Юлина, Г.Н. Самомаркетинг как инструмент успешного трудоустройства [Текст] / Г.Н. Юлина // Теоретические исследования 2008 года: материалы научной конференции / под ред. В.А. Мясникова; сост. А.В. Овчинников. – М.: ИТИП РАО, 2008. – С. 302–310.
259. Юнг, К.Г. Человек и его символы [Текст] / К.Г. Юнг. – Изд-во АСТ, 2002.
260. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы [Текст] / В.А. Ядов. – М.: Наука, 1987. – 245 с.
261. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
262. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – С. 274.
263. Яничева, Т. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки [Текст] / Т. Яничева // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 101–119.
264. Feldman D.Y., Csikszentmihalyi M., Gardner H. Changing the world: A framework for the study of creativity. – Yale: Yale Press, 1994. – P. 271–297.
265. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life / E. Goffman. – New York: Doubleday, 1956.
266. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – New York: McGraw-Hill, 1967. – 538 с.
267. Marcia J.E. Development and validation of ego identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. – N 5. – P. 551–555.
268. Mead G.H. Mind, self and Society. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1946.
269. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth // Daedalus: Creativity and Learning. 1965. – P. 663–679.

Научное издание

Жабакова Татьяна Викторовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДВУХУРОВНЕВОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Монография

ISBN 978-5-906908-42-1

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол №2/16, пункт 8 от 14.12.16 г.

Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор Т.Н. Никитенко
Эксперт З.М. Большакова

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 09.02.2017. Объем 13,1 уч.-изд. л.
Формат 60×84/16. Бумага типографская
Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69