

Насонова К. М.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/68.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. II. С. 160-162. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

вая» в ряд зарубежных университетов. Вряд ли такое экономическое решение можно назвать целесообразным.

Кроме проблем по преобразованию высшей школы возникают не менее важные проблемы по послевузовскому образованию. Тем не менее, необходимо отметить, что Россия приняла определенные обязательства по реконструкции национальной системы образования и до 2010 года обязуется воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса, несмотря на то, что единой европейской системы пока нет и на послевузовское образование. В настоящее время идет обсуждение на межгосударственном уровне требований к содержанию докторских программ. Модели аспирантуры сильно различаются в разных странах. Российская двухступенчатая система «кандидат - доктор» не получила признания в контексте болонских преобразований. Поэтому совсем непонятно, что будет со степенью доктора наук. Этот вопрос остается самым дискуссионным на сегодняшний день. Результаты исследований, которые провела Н. Маресова в марте-ноябре 2006 года, показали, что наиболее серьезной проблемой, ожидающей Российскую систему образования и науки при интеграции в Болонский процесс, респонденты считают утрату института докторантуры. Несмотря на разногласия в оценках унификации самой системы научных степеней, большинство экспертов сходятся во мнении, что отказ от разделения степеней на кандидатские и докторские может оказаться губительным для российской науки. Это может резко затормозить рост и процесс создания научных школ. Противники унификации считают, что кандидатская степень демонстрирует способность ученого заниматься научной деятельностью, в то время как докторская степень, как правило, свидетельствует о важных научных достижениях.

Переход на одноуровневую систему научных степеней ставит перед научнообразовательным сообществом еще одну проблему. Следует ли признавать степень Ph.D. равной российской кандидатской или докторской степени? Всевозможные исследования показывают, что гораздо ближе к европейской Ph.D. степень нашего кандидата наук, чем докторская степень. Несмотря на некоторые разногласия в эквиваленте между Ph.D. и кандидатской, в целом, исследования Н. Маресовой показали, что большинство экспертов выступили за то, чтобы приравнять эти две степени [Маресова 2007: 80].

В мае 2005 года институтом «Общественная экспертиза» был проведен общероссийский опрос. Участие приняли 207 экспертов. Большинство (69%) склоняются к тому, что степень Ph.D. должна соответствовать степени кандидата наук. Вместе с тем было получено предложение о введении в России еще одной степени для каждой отрасли науки, например, «магистр социологии», «магистр экономики». Вопрос о введении третьей ученой степени - магистр наук - поднимался более 50 лет тому назад. Сторонники этой идеи считали, что требования к двум степеням - доктора и кандидата наук - не вполне определены.

В настоящее время в СМИ муссируется вопрос о мобильности ученых и «утечке мозгов». Эти процессы оказываются не неизбежными спутниками, а разными сторонами одной медали, что и подтвердилось в рамках проведенного исследования. Как и следовало ожидать, респонденты разделились на сторонников и противников миграции. Эксперты ссылаются на опыт вузов, в которых они работают. По мнению некоторых, «утечка» неизбежна: приводится масса примеров, когда временно уехавшие в Европу аспиранты предпочли остаться за рубежом. Основной причиной, как считают эксперты, является то, что условия работы в российском институте чаще всего хуже, чем в западном.

Список использованной литературы

1. **Маресова Н.** Подготовка кадров высшей квалификации в России: Болонский вызов // Высшее образование в России. - № 5. - 2007.

2. **Соколинский В. М.** Реформы высшей школы России: повтор шоковой терапии? // Финансовый бизнес. - Январь-февраль. - 2006.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ Я В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА

Насонова К. М.

Уральский государственный педагогический университет

Центральным моментом в процессе жизненной активности взрослого человека в современном обществе является его включенность в профессиональную деятельность. Установлено, что наличие или отсутствие работы как профессионального вида деятельности сказывается на важнейших личностных проявлениях [Глуханюк 2005: 49]. Однако включенность в профессию при ее несовместимости с личностными качествами также приводит к негативным последствиям, в частности к общей неудовлетворенности жизнью. Таким образом, индивидуально-психологические особенности человека сопряжены с его трудовой деятельностью, оказывают влияние на личностно-профессиональное развитие субъекта.

Если обратиться к различным авторам, рассматривающим периодизации профессионального развития, то многие выделяют следующий важный критерий перехода к каждой последующей стадии профессионального развития - изменение ценностного отношения к самому себе как к представителю профессии и члену общества вообще.

В качестве высшего этапа развития профессионала А. К. Маркова выделяет этап творческого самоопределения себя как личности профессионала, где важную роль играют самостроительство и самосозидание. А это, в свою очередь, предполагает развитое представление о себе как о реальном профессионале и как о желаемом профессионале, что чем-то напоминает «Я-реальное» и «Я-идеальное» у К. Роджерса [Пряжникова 2006: 135].

Собственно профессиональное самосознание имеет одну очень важную общую характеристику - это самосознание человека, активно участвующего в производительном труде и тем самым через такой труд утверждающего себя в качестве полноценного члена данного общества [Пряжникова 2006: 136].

Существует несколько подходов к пониманию профессионального самосознания. Например, Б. Д. Парыгин считает, что профессиональное самосознание - это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В. Д. Брагина делает основной акцент в профессиональном самосознании на познании и самооценке профессиональных качеств и отношении к ним. П. А. Шавир трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности. Очевидно, что подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия [Митина 2003: 30].

Начиная с 1980 года появился целый ряд работ, посвященных профессиональному самосознанию учителя. В. Н. Козиев рассматривает профессиональное самосознание учителя в качестве центрального элемента педагогического мастерства, которое осуществляет прежде всего регулирующую функцию в деятельности учителя. В. П. Саврасов понимает под профессиональным самосознанием учителя результат отражения позиции педагога как субъекта управления в процессе обучения и воспитания школьником, результат осознания учителем профессионально значимых качеств своего Я.

Профессиональное самосознание педагога не исчерпывается лишь когнитивным аспектом. Богатство, многосторонность и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности вынуждают учителя, пристально изучающего себя как профессионала, не только осознавать наличие или отсутствие тех или иных профессионально значимых качеств личности, но и формировать определенное самоотношение, испытывать чувство удовлетворенности или недовольства своим трудом, глубоко эмоционально переживать соответствие собственного образа Я идеальному образу себя как педагога. В результате этих процессов осуществляется саморегулирующая функция профессионального самосознания педагога.

Поскольку для понятия профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, то, по-видимому, можно говорить о совпадении общих принципов развития, закономерностей, механизмов этих двух категорий. Разумеется, это не исключает, а как раз подразумевает проявление каких-то специфических особенностей развития профессионального самосознания учителя как частного случая самосознания личности в целом. Поэтому имеет смысл, исследуя профессиональное самосознание учителя, опираться на изученные свойства и характеристики самосознания личности и искать особую специфику их проявления [Митина 2003: 31].

Рассуждая о соотношении «личностного» и «профессионального», А. К. Маркова отмечает, что личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального [Пряжникова 2006: 137].

Понимая профессиональное самосознание педагога как сознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности.

Исходя из такого понимания, можно следующим образом рассмотреть структуру профессионального самосознания педагога. Каждый компонент в структуре самосознания необходимо рассматривать двояко: с точки зрения динамической - протекания и развертывания процесса и с точки зрения результативной - появления и наличия определенного продукта. В когнитивном компоненте профессионального самосознания учителя, необходимо различать процесс самопознания и результат - систему знаний о себе, индуцируемую в образ Я как профессионала-педагога.

Анализируя вышеизложенное, можно отметить, что в психологической науке имеются различные подходы к пониманию феномена образа Я. Так, например, В. В. Столин, трактует его как смысл Я, И. С. Кон и И. И. Чеснокова основываются на понимании образа Я как эмоционально-ценностного отношения к себе. По мнению М. И. Лисиной, образ себя имеет аффективно-когнитивный характер и состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе; а также считает, что Я-образ имеет сложную архитектуру: есть центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе как субъекте, в нем рождается общая самооценка, тут она постоянно существует и функционирует; существует также периферия, на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияние на изменение представлений о себе [Митина 2003: 32].

Подчеркивая динамическую природу образа Я, А. Н. Крылов, называет его ведущей функциональной характеристикой целеполагание, а дополнительной - ориентировку. По его мнению, в то время как рефлексия является механизмом образа Я, самооценка является формой рефлексии. Образ Я осуществляет рефлексии посредством самооценок.

Образ Я педагога, в понимании Л. М. Митиной, является обобщенной системой представлений субъекта о себе, образующейся в результате процессов осознания себя в трех взаимодополняющих и взаимопересе-

кающихся системах: в системе педагогической деятельности, в системе педагогического общения и в системе личностного развития. Образ Я педагога имеет преимущественно когнитивный характер и является относительно устойчивым образованием, хотя, разумеется, подверженным периодическим колебаниям под воздействием внутренних и внешних факторов. Нельзя говорить о высоком уровне самосознания в случае неглубокого или неверного понимания себя педагогом хотя бы в одной из указанных выше систем. Когнитивный компонент является в структуре самосознания ведущим.

Таким образом, по представлениям различных авторов, каждый уровень в строении Я, состоит из одного и более компонентов. Исследователи рассматривают компонентный состав как единство трех сторон: когнитивной (знание о себе), аффективной (отношение к себе, самооценка) и поведенческой (саморегуляция).

Вопрос о профессиональном самосознании находится в неразрывной связи с личностно-профессиональным развитием субъекта в профессии. Степень сформированности профессионального самосознания выпускника вуза может служить показателем успешности его профессионального развития. Поэтому учет особенностей профессионального самосознания, поиск резервов его совершенствования, является предпосылкой успеха всей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Глуханюк Н. С. Я в профессии и профессиональное Я: Результаты исследований [Текст] / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. - Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. - 173 с.
2. Кон И. С. Открытие Я [Текст] / И. С. Кон. - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
3. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. - 2-е изд., стер. - 400 с.
4. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. - 1990. - № 3. - С. 58-64.
5. Москаленко О. В. Личностно-профессиональное развитие современного человека [Текст] / О. В. Москаленко // Мир психологии. - 2004. - № 4. - С. 168-178.
6. Пряжникова Е. Ю. Профорентация [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. - М.: Академия, 2006. - 2-е изд., стер. - 496 с.

МЕНТАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ

Наумов И. В.

Южный федеральный университет

Пытаясь определить влияние особенностей менталитета на закрепление специфических характеристик образования в традицию, необходимо вначале выявить и описать сами эти особенности менталитета россиян как общности с единой культурой и культурной идентичностью.

Особенную значимость исследование специфики менталитета и ее влияния на различные сферы общественной жизнедеятельности приобретает в настоящее время. Сегодня знание природы социальной ментальности, умение ее учитывать в процессе прогнозирования социально-экономического развития общества, умение нейтрализовать негативные моменты в этнонациональных отношениях, обусловленные ментальными различиями, составляет насущную потребность и условие успеха в адаптационных усилиях общества. В этой связи умение практически оперировать менталитетом - важное условие демократической позитивной аккультурации, диалога различных культур.

Специфический для российского культурного типа стиль мышления, сформировавшийся через рационализацию психолого-эмотивного содержания национального менталитета, по нашему мнению, имеет интегративный и ценностноориентированный характер. Как отмечает Г. Померанц, типологическое отличие российского интеллигента от интеллектуала определяется превалированием ценностно-духовных начал над чисто рациональными.¹ Другие авторы подчеркивают, что российский интеллигент, в отличие от интеллектуала, характеризуется интегральным мировоззрением.² Именно интегральностью мировоззрения объясняется ценностно-идеологический характер социальной логики интеллигенции, восприятие ею социальной жизни и отношений сквозь призму идеолого-рационально-этических представлений, а не прагматически-рациональных, типичных для интеллектуала как репрезентанта западного культурного пространства.

Обобщая характеристику российской ментальности в отношении понимания сущности и назначения образования, Е. П. Белозерцев³ выделяет три основных компонента: это духовность, понимаемая в ключе православной веры и этнокультурной целостности российской нации; открытость, трактуемая как способность к продуктивному диалогу с инокультурными образовательными традициями при сохранении самобытной российской традиции как основы; традиционность педагогики. К базовым ценностям российской культуры в сфере образования он относит единство семьи, школы и учителя в отношении главных духовных ориентиров воспитания - это этос созидания, труда, мотивированного духовными целями и ценностями; ограничен-

¹ Померанц Г. С. Лекция «Интеллигенция, интеллигенты и интеллигентность». - vchk-cat-names-pomer-pub-lect_intell.

² Куренной В. Мыслящая Россия: Картография современных интеллектуальных направлений. - М., 2006. - С. 9.

³ Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен. - СПб., 2004. - С. 143-188.