

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО РАЗРАБОТКЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК
ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ЦЕЛЬЮ
ОКАЗАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ
В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

2017

Для начала дадим определение понятия "диагностика".

Диагностика - общий способ получения исчерпывающей информации об изучаемом объекте или процессе.

Диагностика - важнейший компонент педагогической, и социально-педагогической деятельности (цель - диагноз - прогноз - программа - внедрение - анализ). Диагностика отвечает на вопросы: что и зачем изучать, где и как использовать полученную информацию.

Социально-педагогическая диагностика - теория и практика выявления социально - педагогических характеристик ребенка и условий среды, в которых он живет и имеет возможность для самореализации. Для социально-педагогической деятельности важно не только познать сами явления, но и определить причины их формирования. В отечественной педагогической литературе понятие "педагогическая диагностика" в полной мере стало предметом исследования таких авторов, как Н.К. Голубев (1988), А.С. Белкин (1970), В.П. Беспалько (1989), А.И. Кочетов (1987), В.Г. Максимов (1993). Диагностика присутствует в любом педагогическом процессе, начиная с взаимодействия учителя и ученика на уроке и кончая управлением системой образования в целом.

Остановимся подробнее на основных принципах диагностического исследования.

Выделим основные принципы диагностического исследования:

Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает:

- максимальное использование системного подхода в исследовании;
- изучение связи изучаемого качества с сущностными силами личности;
- показ многообразия внешних явлений, воздействовавших на формирование качеств личности, на ход педагогического процесса, и изложение методики руководства этим влиянием со стороны педагога;
- раскрытие механизма изучаемого явления - движущие силы, их возникновение, развитие, взаимодействие, составные элементы и их взаимодействие, этапы развития, условия и факторы, от которых это развитие зависит;
- четкое определение места изучаемого педагогического явления в целостном воспитательном процессе.

Принципы комплексного метода исследования выдвигает следующие требования:

- многоцелевую установку при изучении педагогических явлений;
- охват как можно большего числа связей изучаемого процесса;

- учет всех внешних воздействий при проведении исследовательской работы, устранение случайных влияний, искажающих суть педагогического процесса;

- проверка одного и того же педагогического факта многократно с помощью различных методов исследования, постоянной проверки и уточнения полученных данных.

Принцип объективности:

- проверка каждого факта несколькими методами;

- проверка, уточнение полученного фактического материала;

- фиксация всех проявлений личности;

- сопоставление данных всего исследования с другими исследователями;

- получение объективных данных путем сравнения мнений учителя, родителей, товарищей и самого ребенка.

Принцип единства изучения и воспитания.

Принцип одновременного изучения коллектива и личности.

Принцип изучения явления в изменении, развитии.

Э.Ф. Зеер выделяет следующие требования к проведению диагностических процедур:

- педагогическая диагностика всегда требует особого внимания, особой чуткости к ребёнку, обязательного его согласия предрасположенности;

- педагогическая диагностика должна быть построена на совместной деятельности и взаимопомощи учителя и обучающихся. Всем должно быть полезно и интересно;

- перед проведением педагогических диагностических процедур все обучающиеся должны быть морально и психологически подготовлены к тому, чтоб воспринимать результаты диагностики спокойно, без всяких волнений и переживаний;

- во время проведения диагностических процедур необходимо исключить всякое постороннее влияние или взаимовлияние обучающихся, для чего при тестировании рассаживать их на отдельные парты;

- работа с тестами должна проводиться в абсолютной тишине;

- педагог, занимающийся педагогической диагностикой, должен хранить профессиональную тайну. Сведения, полученные в процессе диагностического исследования, могут быть использованы только для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Одним из важных направлений профориентационной работы с обучающимися является диагностика (от греч. «распознание») их интересов, склонностей, профессиональных предпочтений, способностей, личностных

особенностей, мотивации, компетенций, осуществляемая для определения их актуального состояния, особенностей, выявления проблемных зон и ресурсов для дальнейшего развития в плане профессионального самоопределения. Профориентационная диагностика осуществляется с помощью специально разработанных диагностических методик, которые можно разделить на объективные и субъективные.

Объективные методики выявляют успешность (результативность) и/или способ (особенности) выполнения той или иной деятельности. К объективным методикам относятся, например, тесты интеллекта и тесты способностей. Особенность объективных методик состоит в том, что они опираются не на словесные ответы или самооценки, а на не зависящие от сознания человека произвольные действия и реакции, а также продукты его деятельности.

При использовании **субъективных методик** диагност получает сведения, сообщаемые о себе самим обследуемым, его самописание, самооценивание особенностей своей личности, состояния, поведения в тех или иных ситуациях. К субъективным методикам относятся различные опросники, например, личностные, опросники состояния, настроения и т.п.

Использование объективных методик обязательно требует от диагноста профессиональной психологической подготовки, использование субъективных методик возможно и без глубоких психологических знаний.

Важно помнить об основном методологическом принципе диагностики – принципе комплексности. Для того чтобы получить комплексную информацию об обследуемом, необходимо использовать разноплановые методики.

В профориентационной работе, в основном, используются субъективные методики исследования сферы профессиональных интересов и склонностей, ценностей, мотивов, например, методика «Мотивы выбора профессии» Р.Е. Овчаровой, «Опросник профессиональных предпочтений» Л.Н. Кабардовой, анкета «Ориентация» И.Л. Соломина. Помимо этого, в профориентационных целях используются методики изучения личностных особенностей, интеллекта, психических процессов (внимание, память, воображение), например, опросник Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, корректурная проба Б. Бурдона. Значительная часть профориентационных методик до сих пор существует и используется только в бланковом варианте, то есть презентация, регистрация и обработка информации осуществляются вручную, что не только трудозатратно, но и не

исключает возможности ошибок при занесении ответов в бланк и обработке результатов.

При выборе (подборе) методик для проведения профориентационной диагностики необходимо знать и помнить следующее:

1. большинство бланковых методик было разработано 20-30 лет назад, поэтому практически в каждой из них содержатся неактуальные, устаревшие формулировки вопросов. Например, в методике «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова предлагаются такие виды деятельности как «организовать культпоходы», «работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, наборной машине и др.)»;

2. в специальной литературе и в интернет-источниках встречаются разные варианты методик, различающиеся по количеству вопросов, по форме бланка ответов, по обработке результатов и даже по названию. Например, «Опросник профессиональных предпочтений» Л.Н. Кабардовой, в котором заложено 6 типов профессий и 60 вопросов, и «Опросник профессиональной готовности» Л.Н. Кабардовой, в котором заложено 5 типов профессий и 50 вопросов. Кем привнесены подобные изменения и как они влияют на получаемые результаты диагностики, вопрос открытый;

3. в большинстве методик не указывается, с какого возраста можно применять данную методику;

4. наиболее распространенные бланковые профориентационные методики не подходят для глубокой диагностики, их использование возможно для получения экспресс-информации, ориентировочных сведений, которые, кстати, можно узнать и в результате обычной беседы с обследуемым;

5. заполнение бланков и подсчет результатов достаточно быстро утомляют обследуемых;

6. при групповом использовании бланковых методик могут возникнуть трудности с интерпретацией индивидуальных результатов обследуемых.

Таким образом, наиболее часто используемые в практике бланковые профориентационные методики больше подходят для использования на начальных этапах работы с обучающимся, для получения первичных, ориентировочных сведений, для активизации их размышлений над вопросами, связанными с профессиональным самоопределением. В век компьютерных технологий и ценности временных ресурсов целесообразнее для профориентационной диагностики использовать компьютерные диагностические методики, которые позволяют получать комплексные результаты за более короткое время, и являются более привлекательными для обучающихся.

Один из ведущих специалистов по диагностике профессор Л.Ф. Бурлачук говорит о необходимости различать компьютерные версии бланковых диагностических методик и собственно компьютерные диагностические методики. Компьютерные версии бланковых диагностических отличаются от бумажных только тем, что процессы ввода ответов и обработки результатов автоматизированы, выполняются компьютерной программой. Компьютерные диагностические методики – это методики, с помощью которых осуществляется автоматизированное исследование с формированием индивидуального психодиагностического заключения. Данные методики изначально ориентированы на возможности современной вычислительной техники и без компьютера не могут быть проведены. Разработку компьютерных диагностических методик осуществляют крупные научно-практические центры, например, Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Ярославский центр профориентации «Ресурс», Институт практической психологии «Иматон» и другие. Их разработки лицензированы, защищены кодом активации, при необходимости выпускается обновление содержания. Для всех компьютерных методик существуют особые требования к программному обеспечению персонального компьютера, к аппаратной конфигурации (объем оперативной памяти, наличие звуковой карты и т.п.), которые необходимо учитывать при выборе компьютерных диагностических методик для закупки. Применение компьютерных диагностических методик дает возможность быстро и качественно выполнять математическую обработку полученных данных, применять более сложные методы обработки информации, чем при бланковом тестировании, наглядно представлять результаты, создавать базы данных по результатам диагностики, значительно облегчает качественный анализ.

Диагносту нужно помнить, что данные, получаемые в результате применения любых диагностических методик, не могут служить основанием для категорических выводов. Любая методика – это лишь вспомогательный инструмент, позволяющий получить информацию об обследуемом, которая в дальнейшем нуждается в анализе и уточнении, а результаты диагностических методик – это отправная точка для выстраивания дальнейшей профориентационной работы с обучающимся.

Некоторые ученые считают, что основные критерии готовности личности к самоопределению можно подразделить на когнитивные (информационные), эмоционально-оценочные, действенно-практические (деятельностный, поведенческий).

В основе предлагаемых другими учеными критериев эффективности профориентационной работы лежит личное понимание ее целей и факторов психологической готовности подростков к выбору профессии.

Итак, первый и самый очевидный критерий – **своевременность профессионального выбора**. Авторы ряда возрастных периодизаций сходятся в том, что нормативный выбор профессии происходит в 14-15 лет, то есть в 8-9 классе. Нормативный, то есть обеспеченный полноценным развитием. В нашем случае это – психолого-педагогическое сопровождение самоопределения ребенка на протяжении всей учебы в школе. Как минимум. Учитывая зыбкую границу нормы, можно ее немного сдвинуть – плюс-минус 1 год. Критерий этот можно оценить одним вопросом: «Ты уже выбрал профессию? Если да, то какую?».

Второй критерий – **осознанность выбора**. Какой выбор можно считать осознанным? Более ста лет в профориентации используется простая и логичная модель «хочу», «могу», «надо». Считается, что профессия должна нравиться. Если школьник говорит, что выбирает профессию, потому, что она ему нравится, интересна, но при этом не знает не содержания труда, ни профессионально важных качеств, ни медицинских противопоказаний, ни востребованности профессий на рынке труда – то такой выбор нельзя считать осознанным. Отвечая на вопрос анкеты «Что ты знаешь о своей будущей профессии?», подросток начинает понимать, как много надо знать, чтобы выбор был осознанным. Подросток может знать все перечисленное (предмет, условия, средства труда, профессионально важные качества, уровень заработной платы, пути получения профессии и т.д.), но при этом иметь смутное представление о своих ресурсах, необходимых для получения этой профессии и успешной профессиональной деятельности – интеллектуальных, физических, финансовых. Такой выбор может быть нереалистичным.

Еще один критерий - **реалистичность выбора**. Например, подросток хочет стать ученым, но результаты работы с интеллектуальными тестами невысоки, не сформированы основные мыслительные операции. Девушка собирается стать певицей, но не обладает ни слухом ни голосом. И в первом, и во втором примере выбор трудно признать реалистичным, хотя есть случаи, когда человек добивается профессионального успеха вопреки, казалось бы, объективным данным.

И, наконец, четвертый критерий – **согласованность, или непротиворечивость профессионального выбора**, при котором выбор профессии, профиля обучения, профессионального образования и результаты психологической диагностики профессиональных интересов и склонностей лежат в разных плоскостях. Например, юноша хочет стать журналистом, но

собирается учиться в физико-математическом классе, а предпочитает профессии сферы «Человек-Природа». Причины этого рассогласования мы можем увидеть в ходе индивидуальной работы.

Все четыре критерия взаимосвязаны и должны рассматриваться в сочетании друг с другом. Их выявление – не самоцель, а средство оценки эффективности профориентационной работы, помогающее увидеть свои просчеты и недоработки.

Но во всех представленных выше критериях не учитывается рефлексия результата того или иного этапа профориентационной работы, а это одно из главных направлений совершенствования профессиональной ориентации, что и отражено в следующей таблице.

Таблица 1

Соответствие методов диагностики критериям и показателям эффективности профориентационной работы

Критерии	Показатели	Методы диагностики
мотивационно-прогностический	умение развивать мотивацию профориентации; умение ставить цели и планировать действия по выбору профессии	
когнитивно-действенный	умение анализировать и систематизировать знания о выборе профессии; умение решать задачи профориентации, приобретать опыт его осуществления	
рефлексивно-результативный	умение осуществлять рефлексию успешности профориентации; умение оценивать собственные резервы в выборе профессии и проводить реконструкцию накопленного опыта	
Уровни эффективности профориентационной работы: элементарный, достаточный, продвинутый		

Существует множество диагностических методик для изучения профессиональной направленности личности. Ваша задача, изучив представленные ниже методы диагностики, заполнить последнюю колонку таблицы, то есть подобрать те методы, которые Вы считаете наиболее

целесообразными с учетом личных предпочтений.

Представим наиболее распространенные диагностические методики.

Так, Н.В. Тельтевская выделяет 6 основных диагностических методик для определения профессиональных предпочтений старшеклассников:

- дифференциально-диагностический опросник (по Климову);
- опросник профессиональных предпочтений (типология Холланда);
- определение темперамента и эмоциональной устойчивости (тест Айзенка);
- стремление к успеху (методика Эллерса);
- определение направленности личности (опросник Басса);
- психометрический тест (методика Деллингер).

Далее рассмотрим более подробно каждую из них.

Дифференциально-диагностический опросник (по Климову).

В зависимости от предмета труда все профессии можно разделить на 5 типов. Чтобы выяснить, какой из типов профессий наиболее соответствует интересам и личностным качествам человека, используется опросник "5 типов профессий" (по Климову).

Опросник позволяет определить область профессионального выбора в сферах "Человек - человек", "Человек - знак", "Человек - техника", "Человек - природа" и "Человек - художественный образ", соответствующий степени желания заниматься определенными видами деятельности.

Результат тестирования содержит перечень профессий, рекомендуемых для тестируемого с учетом выбранной сферы деятельности и уровня профессионального образования, позволяет профконсультанту определить уровень мотивации человека к различным видам деятельности.

Опросник (тест) профессиональных предпочтений (типология Холланда).

По Холланду большинство людей относятся к одному из 6 типов. Каждый тип является описанием группы людей, обладающих сходными личностными и профессиональными признаками и характеризуется своими психологическими особенностями: способностями, интересами, складом характера, предпочитаемым окружением.

Одной из важнейших составных частей окружения является профессия человека, его профессиональная деятельность. Профессии также могут быть классифицированы по наличию в них элементов 6-ти типов.

Люди, занятые в профессии и находящиеся в окружении, соответствующем их типу более удовлетворены своей карьерой, работают с максимальной эффективностью и ценятся в своих организациях. И,

наоборот, люди, выполняющие профессиональную деятельность, не соответствующую их типу, будут испытывать чувство неудовлетворения, желание сменить место работы, низкую мотивацию.

Тест профессиональных предпочтений по Холланду определяет тип личности тестируемого и содержит описание профессиональных предпочтений с учетом типа личности.

Определение темперамента и эмоциональной устойчивости Айзенка.

При выборе профессии важно учитывать индивидуальные психофизиологические особенности человека. Тест английского психолога Г. Айзенка ЕРІ (Eysench Personality Inventori) позволяет выявить две основные характеристики личности (экстраверсия - интроверсия и эмоциональную устойчивость).

В результате теста определяются характерные черты и личностные особенности тестируемого, которые важно учитывать при выборе профессии.

Стремление к успеху (методика Эллерса)

Тест оценивает стремление к успеху, степень потребности в достижении цели, может, применяется для исследования влияния степени стремления человека к успеху на эффективность его деятельности, в том числе, профессиональной.

В итоге тестируемый получает оценку степени своих устремлений к успеху и практические рекомендации в зависимости от нее.

Определение направленности личности (опросник Басса).

Опросник позволяет выявить, на что направлена деятельность человека, в том числе в профессиональной сфере: на себя, на общение, на дело.

Тест показывает уровень направленности личности и дает описание проявления этой направленности. Результат позволяет выявить личностные приоритеты при выборе профессии и профессионального окружения.

Психометрический тест (методика С. Деллингер).

Для определения типа личности используется психометрический тест, его автор Сьюзен Деллингер. Методика Деллингер - это практическая система анализа личности, позволяет определить тип человека, дать характеристику личных и деловых качеств и особенностей поведения человека, составить сценарий поведения для каждого типа личности в определенных ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что диагностика является одним из важнейших методов профориентации, так как она позволяет определить причины формирования, склонности ребенка к той

или иной профессии. Полученные при диагностике данные могут использоваться для дальнейшей учебно-воспитательной деятельности.

Литература

1. Анастаси А. психологическое тестирование. СПб., 2001.
2. Дереклеева И.И., Савченко М.Ю., Артюхова И.С. Справочник классного руководителя (10- 11классы)/ под ред. И.С. Артюховой: ВАКО, 2006.
3. Дик Н.Ф., Дик Т.Н. Настольная книга классного руководителя 8-11х классов. Воспитание в условиях профильного обучения/ Н.Ф. Дик, Т.Н.Дик.- 3-е изд., перераб. и доп.- Ростов- н- Дб Феникс, 2006.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова М.О. Профориенталогия: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы.- М.: Академический Проект; Екатеринбург: деловая книга. 2006.
5. Иовайша Л. А. Проблемы профориентационной организации школьников. – М.: - Педагогика, 1983.
6. Исмагилова Ф.С. Основы профориентационного консультирования: Учеб. пособие, Екатеринбург, 1999.
7. Климов Е.А. Как выбрать профессию. М.: Просвещение, 1997.
8. Крылова А.А., Маничев А.С. практикум по общей и экспериментальной и прикладной психологии. СПб . : Питер. 2002.
9. Кухарчук А.М. , Седова Е.Л., Лях Е.В. Психодиагностика в профессиональном самоопределении учащихся. – М.: Белорусская наука.2000.
10. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1987.
11. Примакова Е.Ю. Профориентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.Ю. Примакова, И.С. Пряников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
12. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: Изд-во НПО «Модек», 2002.
13. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже.- М.: «ВАКО», 2006.
14. Пряжников Н.С. Профориентация и личностное самоопределение. М.: Изд-во: Институт практической психологии Воронеж НПО, «МОДЭК», 1996.
15. Пряжников Н.С. Теория и практика профориентационного самоопределения, М.: МГППИ, 1999.
16. Резапкин Г.В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков.- М., 2000.

17. Розин В.Н. Психология судьбы: программирование или творчество // Вопросы психологии, 1992. №1.
18. Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. СПб., 2003.
19. Саронов А.Д., Калугин Н.И., Меньшиков А.П., Профессиональная ориентация молодежи. М.: Высшая школа, 2000.
20. Степанский В.И. Психология проблемы выбора и профориентации. М., 1998.
21. Тельтевская Н.В., Малинина А.Г., Содержание и методы профориентации школьников. Методическое пособие. – Саратов, 2006.
22. Франклин В. Человек в поиске смысла, М.: Прогресс, 1990.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
«ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ
ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УЧЕТОМ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ»

2017

Воспитание и обучение учащихся на основе их профессиональной ориентации, расширения сферы общественно-полезной деятельности связано с новой концепцией воспитания *Надежды Егоровны Щурковой*, изложившей основные концептуальные положения в книгах:

- *«Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника»*,
- *«Воспитание: новый взгляд с позиции культуры»*,
- *«Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии»*,
- *«Программа воспитания школьника»*, *«Классное руководство: теория, методика, технология»*.

Отметим, что концепция уже в самом названии глубоко философична. Образ жизни — это не только решающий социально-психологический, но и бытийный компонент становления личности. На самом деле, *«образ жизни, достойной Человека»* — это бытие человека в мире, руководствующегося отношением к миру своими родовыми качествами — стремлением к истине, добру и красоте.

Как справедливо отмечает Н.Е. Щуркова, *образ жизни — это новообразование человека, уже прожившего какой-то период жизни, имеющего некоторый ряд воспринимаемых объектов, событий, ситуаций, явлений; человека, способного обобщить этот ряд, создать некоторую иерархическую структуру разнообразных проявлений жизни.*

Что это за новообразование? Какова его структура? Как и благодаря чему происходит становление и дальнейшее развитие этого качества? Каковы функции и механизм формирования?

Понятие «воспитание». В любой концепции воспитания существенны два момента: во-первых, определение понятия воспитания и, во-вторых, цель воспитательного процесса.

Профессор Н.Е. Щуркова определяет воспитание как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека.

Уже в самом определении *исключена «формирующая», «воздействующая» позиция воспитателя.* За ним не признается права воздействовать, формировать и тем более формовать ученика. *Формируется образ жизни, создаются условия для восхождения ребенка к культуре.* И главное из этих условий — *учитель-воспитатель как «предъявитель культуры».* В этом определении воспитания заложен *принцип субъектности*, ориентирующий всех субъектов воспитательного процесса на свободный выбор нравственной позиции, на ответственность за этот выбор, на сознательность и творчество.

Цель и принципы воспитания. По мнению Н.Е. Щурковой, цель воспитания — это личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека.

Человек становится личностью, когда вменяет себе обязанности и отвечает за них, когда рефлексивирует, осознает, оценивает, понимает себя и других. Когда обретает способность реализовать свои природные силы и задатки, когда *реализует себя в соответствии со своим предназначением, когда исполняет миссию Человека на Земле*. Это и есть та высота, на которой человек может называться существом *разумным*, обладающим интеллектуальными способностями (*homo sapiens*).

Другим целевым блоком в концепции Н.Е. Щурковой является моральная составляющая цели воспитания. *Человек есть существо моральное, обладающее способностью быть нравственным* (*homo moralis*). По сути, это духовный стержень личности. Личность предстает как носитель блага, добра, к тому же преисполненная энергией творить добро.

Наконец, *творческая составляющая*. *Человек — существо созидательное, обладающее способностью творить нечто, чего не создала природа* (*homo creatus* — человек творческий или *homo faber* — человек созидатель).

Таким образом, в цели воспитания заключено *триединство разумного, духовного и творческого*. И только в случае достижения личностью этого триединства она оказывается в состоянии строить жизнь, достойную Человека. *У такой жизни, как уже отмечалось, есть три основания — истина, добро и красота*.

Другими словами, *жизнь, достойная Человека, — это жизнь, построенная на Истине, Добре и Красоте*. Она предоставляет человеку возможность обрести свою родовую человеческую сущность: реализовать себя как *homo sapiens*, осуществить в себе способность быть *homo creatus*, проявить себя как *homo moralis*.

Заканчивая разговор о цели воспитания, обратимся к одной весьма существенной авторской ремарке. Ее важно понять и принять. «Цель воспитания, — как считает Н.Е. Щуркова, — должна носить общий характер, допускающий бесконечность индивидуальных многообразий, так, чтобы развитая личность сохранялась во всей ее неповторимости и своеобразии в широком коридоре культуры, но так, чтобы индивидуальное своеобразие ни в коем случае не сводилось к варварству пещерного органического человека».

Как реализовать эту цель на практике? Действительно, каким правилам должен подчинить свои действия учитель, формируя у своих питомцев образ жизни, достойной Человека?! Этих правил много. Одни рождаются в той или

иной педагогической ситуации и «умирают», когда ситуация разрешается.

Но существуют «заглавные», основополагающие принципы, лежащие в основании всех других. Н.Е. Щуркова называет следующие:

1) *принцип ориентации на социально-ценностные отношения*, предписывающий педагогу *вскрывать повседневную предметную ситуацию*, обнаруживая за событиями, действиями, словами, поступками, а также предметами и вещами человеческие отношения и ценности на уровне современной культуры;

2) *принцип субъектности*, предполагающий неуклонное содействие педагога развитию у ребенка *способности быть субъектом собственного поведения, деятельности и в итоге своей жизни*;

3) *принцип принятия ребенка как данности*, означающий признание права ученика на уважение его личности, истории жизни, признание особенностей и уровня развития на данном этапе его индивидуальной жизни, а, следовательно, и признание права ребенка на данное поведение и производимый им выбор.

Содержание воспитательного процесса. Его основу составляют такие направления, как *философическое, диалогическое и этическое воспитание*.

Философическое воспитание — это воспитание *надситуативного мышления, способности к обобщениям*, чтобы ребенок мог за фактом видеть явления жизни, за явлением — закономерности, а за закономерностями «распознавать основы человеческой жизни».

Только философическое воспитание может содействовать становлению *субъекта поступка* («поступания», по М.М. Бахтину), *субъекта жизни*, т.е. личности, способной к самостоятельному выбору жизненной позиции и отдающей себе отчет в том, какую жизнь она предпочитает.

Субъект — это хозяин и распорядитель собственной жизни. И наши дети «с молодых ногтей» должны понимать, что есть разные люди: одни «плывут по течению» и оказываются там, куда занес их ветер обстоятельств; другие делают свою жизнь такой, какой она должна быть по их понятиям.

Философическое воспитание как раз и предполагает формирование понятий и представлений о такой жизни, которая достойна Человека, добродетельного и волевого. Но оно возможно там и тогда, когда всей жизнедеятельности школьников удалось обеспечить философическую направленность. Н.Е. Щуркова называет пять *методических направлений*, обеспечивающих реализацию идей философического воспитания.

Первое — *обнаружение ценности* (значимого для себя) за предметами, вещами, действиями, событиями, фактами и явлениями.

Второе — *предъявление социально-культурной ценности* детям так,

чтобы она была воспринята ими «в своем пленительном и глубоком значении».

Третье направление — находить такие формы взаимодействия с детьми, которые активизируют духовную деятельность по ценностному осмыслению жизни, учат искусству поиска смысла жизни, когда юные граждане задумываются о своем предназначении. Для этого учителям нужно уметь расширять социальный кругозор воспитанников, уметь предъявлять им исторические события, социальные зарисовки, художественные образы так, чтобы создавалась богатая палитра социальных явлений, из которых строится представление о жизни, достойной Человека. Необходимо уметь говорить с детьми о жизни доступно, но вместе с тем — высоко и философично, «поставляя» им таким образом достойный «материал» для того, чтобы строить собственную *дорогу* жизни, достойной Человека.

Учить школьников искусству поиска смысла жизни — профессиональный долг истинного воспитателя. Массовик-затейник сделать это не в состоянии, зато мудрому наставнику это по плечу. У такого воспитателя любое дело носит философический характер. Оно всегда ставит воспитанника не только в ситуацию нравственного выбора, но выбора лучшего себя.

Так, в повседневной жизни в событии со школьниками педагог использует все способы и поводы для акцентирования внимания детей на форме ценностного отношения к жизни, увлекая и обучая детей одновременно.

Четвертое методическое направление — *упражнение детей в общепринятых формах ценностных отношений к истине, добру и красоте*. Это необходимый шаг от «знаю» к «умею». Естественно предположить, что это не упражнения по типу физических в искусственно создаваемых ситуациях, это организация всей жизни школьников, в которой дети постоянно и осмысленно вступают в реальные отношения с ценностями и видят за каждым предметом и явлением человека. Известно, что стихов о природе не бывает. Они всегда о том, что видит и чувствует человек. Становление человеческого в человеке происходит благодаря *вочеловечению*, когда подросток умеет видеть «за скамейкой заботу о человеке, за репродукцией — отражение созданной художником красоты, за уроком — общение, за дневником — один из способов конструирования собственной жизни, а за стариками — этап жизни, неотвратимо наступающий для каждого человека». Это путь от сознания к сердцу, а от сердца снова к сознанию.

И пятое направление — *это постоянное осмысление детьми своих связей с миром, своего «Я» и объектов взаимодействия*.

Здесь уместно вспомнить весомое, как и все у А.С. Макаренко, педагогически оправданное суждение: настоящий воспитатель воспитывает и тогда, когда он не воспитывает. Действительно, случайная реплика,

воспоминания о чем-то, ситуативные ассоциации, возникшие «мимоходом», у истинного воспитателя западают в душу и подчас творят чудеса.

В воспитательной практике, в реальном событии субъектов педагогического процесса все многочисленные методические направления (хотя вслед за автором концепции мы назвали лишь пять) сливаются в единый процесс и результат и становятся бытием — духовной жизнью всех взаимодействующих людей. Так происходит тогда, когда все направления имеют единый источник и решают задачу стимулирования школьников к ценностному осмыслению жизни.

А возможно это в том случае, если философическое дополняется и органично соединяется с *диалогическим воспитанием*.

Диалогическое воспитание — это стиль педагогического взаимодействия, если хотите, стиль жизни. Диалогическое воспитание — это организация такой жизни воспитанника, когда он находится в постоянном диалоге с самим собой, с картиной, книгой, музыкой, другим человеком и т.д. и т.п.

Диалог сам по себе требует *достаточно высокого уровня интеллектуального и эмоционального развития, хотя стремление к диалогу — родовое, природное качество человека*. Действительно, ребенок говорит и с неодушевленными предметами, часами беседует с плюшевым мишкой, отвечая и за него. Да это же философическая беседа, диалог с самим собой! Важно лишь сохранить и развивать эту способность! В этих диалогах *нет правильного и неправильного* — есть разные мнения, есть индивидуальное восприятие жизни. И это даже в том случае, если участниками диалога становятся учитель и ученик, именитый ученый и подросток.

Однако проблема существует. Уходит, «растворяется в жизни» возраст «почемучек», а подростки неохотно вступают в диалог, избегая «разоблачения». *Инициировать диалоги, вести их, поддерживать, делать естественными и необходимыми умеет учитель-профессионал*. Это педагог, обладающий достаточными духовными ресурсами, которому интересен воспитанник таким, каков он есть, и который понимает, что только в диалоге рождается то эмоциональное и смысловое единство, без которого невозможно педагогическое взаимодействие.

Вспомним, как работал (а вернее, событийствовал) с шестилетками, будущими учениками своей школы, ее директор *Василий Александрович Сухомлинский*. Он шел с детьми в лес, в поле, на берег речки и инициировал их рассказать о том, что они видят, слышат, чувствуют. Таким образом, он развивал в них способность смотреть и видеть, слушать и слышать, чувствовать и находить слова, чтобы сказать об этом вслух.

В книге Н.Е. Щурковой «Три принципа воспитания» можно найти и специальные упражнения, реализующие диалогическое воспитание. Это организация размышлений детей над собственными ощущениями, переживаниями, мыслями, действиями. Это сообщения детей о том, что произошло с ними за последний час, день, месяц, четверть, год. Важно заметить, что такая работа не должна носить одноразовый характер. А учитель не только научает своих воспитанников диалогическому мышлению, но получает представление о феномене, который образует «связность жизни» того или иного ученика. Он находит ответ на вопрос, что объединяет разрозненные факты жизни подростка в цельность представлений о жизни. Связность жизни — явление, феномен философический, но он должен быть в педагогическом обиходе учителя — в его теоретическом арсенале и в практике. *Связность жизни — это некая ось, на которую системно нанизываются события жизни, образуя образ ее.* Связность жизни — некий фокус, куда «стягивается» все, так или иначе соотносящееся с жизнью.

Диалогическое воспитание может осуществляться и в коллективных дискуссиях, когда один за другим, следуя принятой логике, разворачивается анализ проблемы, где каждое мнение важно, где каждый ценен как индивидуальность. Диалогическое воспитание не может и *не должно ставить цель некоего единомыслия*, «общего знаменателя». На самом деле *важен факт «подвинувшегося» самосознания*, выражения и познания себя, обретения субъектности, без которой образ жизни, достойной Человека, состояться не может. Формами диалогического воспитания могут стать и групповые игры, где важен свободный выбор, в котором происходит осмысление своих интересов и ценностных предпочтений, т.е., по большому счету, себя как носителя воли и отношений. Конкретный образец такой игры — «Белая ворона» — описан в ранее указанной книге Н.Е. Щурковой «Три принципа воспитания».

Теперь остановимся на *этическом воспитании*, при осуществлении которого педагог *«возвышается до ученика»*, до той высокой этики, когда восприятие ребенка, взаимодействие с ним выстраиваются в широком русле «человек — человек» и *ученик принимается учителем «равным себе»*: не равным по опыту жизни, уровню образования и т.п., а *равным потому, что ученик — Человек и с ним возможно ценностно-смысловое единство.*

На самом деле это *принципиальная педагогическая позиция*: человек (наш воспитанник) — всегда цель и никогда средство. Данная позиция высвечивает столько очевидностей, от которых захватывает педагогический дух. Например, нельзя кричать на воспитанника, потому что он человек; нельзя сорить, портить, ломать что-либо, потому что за всем этим — труд человека.

Образ жизни, достойной Человека, не может сформироваться, если у

подростка не развито философское отношение к Человеку как к «наивысшей ценности, если нет мировоззренческого видения Человека как дитя природы и культуры, как создателя и творца всего, что нас окружает».

Этический характер воспитанию придают взаимоотношение и взаимодействие, выражающиеся в том, что *педагог принимает воспитанника как данность и, в свою очередь, ребенок тоже принимает учителя как данность*. Некоторые усматривают здесь противоречие: мол, если принимать воспитанника как данность, т.е. таким, какой он есть, то утрачивается всякий смысл воспитания, даже если оно понимается как создание условий для самоосуществления, для полной реализации сил и способностей, заложенных природой. Нет, — ответим мы, — не утрачивается, ибо понимание и принятие ребенка — уже факт воспитания. И это вовсе не попустительство грубости, распушенности, лености, неуважительности в адрес *другого* человека. *В процессе этического воспитания мы приучаем ребенка и к тому, что у него есть запреты, табу, но таких запретов немного — всего два: нельзя посягать на другого и нельзя не работать*.

Следуя логике и позиции Н.Е. Щурковой, определим основные направления мысли и педагогических действий в этическом воспитании школьников.

1. *Уважение личности учащегося вне зависимости от его положения, успехов, внешнего портрета, статуса в коллективе, семейной принадлежности, физических и психических особенностей*.

2. *Опора на наличные достоинства личности*. Всегда исходить из того, что в малом или большом эти достоинства есть у всех. Учитель же призван замечать, видеть эти достоинства и оглашать их перед всеми. Это педагогический постулат всех гуманистически ориентированных педагогов: о достоинствах говорить постоянно и громко — о недостатках не говорить или только тихо, «на ушко», как это умеет делать Ш.А. Амонашвили.

3. *Общее принятие индивидуальности, человеческой непохожести*, ведь не такой, как я, — не означает плохой.

Чтобы процесс формирования образа жизни, достойной Человека, осуществлялся целенаправленно и эффективно, Н.Е. Щуркова предлагает педагогам использовать в воспитательной деятельности созданную ею *Программу воспитания школьника*. В Программе определены педагогические задачи-доминанты в работе с учащимися в соответствии с их возрастом, а также содержание, формы и методы взаимодействия, способствующие их решению.

Таковыми *задачами* являются следующие:

- формирование ценностного отношения к *Природе как общему дому* человечества;

- формирование ценностных отношений к *нормам культурной жизни*;
- формирование представлений *о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле*;
- формирование ценностного отношения к *социальному устройству человеческой жизни*;
- формирование *образа жизни, достойной Человека*;
- формирование *жизненной позиции*, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути.

Механизм формирования образа жизни, достойной Человека. Н.Е. Щуркова указывает на *постепенное, пошаговое* движение. Логика автора такова: *способность осознания, оценочной рефлексии, определение и принятие образа жизни требуют определенной интеллектуальной, духовной и душевной зрелости, того, что выливается в жизненный опыт.*

Первый шаг, который делают учитель начальных классов и его воспитанники-первоклассники, — это формирование отношения к *природе* как общему дому человечества.

Учащиеся 2—4-х классов в сопровождении учителя и с его помощью поднимаются на *вторую ступеньку*, чтобы понять и принять *нормы культурной жизни*. Этих норм великое множество, но у всех единое основание — *истина, добро и красота*. Учащиеся 2—4-х классов уже в состоянии понять: если я несу людям своими словами и поступками истину, добро и красоту, значит, я следую нормам культурной жизни.

Третья ступень та, на которую поднимаются учащиеся *5—6-х классов*. Содержательное наполнение этой ступени довольно сложно и философично, ведь речь идет о *формировании представлений о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле*. Чтобы поднять детей на эту ступень, учителю, видимо, необходимо уметь стимулировать школьников к ценностному осмыслению жизни человека, его предназначения.

Учителю может показаться, что говорить о столь сложных вещах с пятиклассниками преждевременно. На самом деле это не так, если учитель умеет (словами, делами, в общении) создать ситуации, когда взрослеющие дети задумываются над смыслом собственной жизни, своего предназначения.

Не станем утверждать, что делать это легко. Это трудно, но это необходимо. Ш.А. Амонашвили умеет говорить о смысле жизни и предназначении человека даже с учащимися начальной школы.

Поднимаясь вместе со своим воспитателем на *четвертую ступеньку*, учащиеся *7—8-х классов* обретают ценностное отношение к *социальному устройству человеческой жизни*. Это новая высота. Как быть успешным? Как стать счастливым? Как научиться жить среди людей и строить с ними свои

отношения? Поиск ответов на эти вопросы не оставляет подростков равнодушными.

Решая возникающие жизненные проблемы, реализуя, осваивая ценности социальной жизни в опыте реального взаимодействия со сверстниками, учителями, родителями, другими людьми, происходит действительное формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни, и подростки готовы подняться на *пятую ступень (9—10-е классы)* и синтезировать *все в образе жизни, достойной Человека*.

Шестая ступень — это *10—11-е классы*. Идет формирование *жизненной позиции, развитие способности к индивидуальному выбору жизненного пути*.

Индивидуальное восхождение ребенка к культуре происходит, по утверждению Н.Е. Щурковой, благодаря успешному протеканию *трех взаимосвязанных процессов*:

- 1) освоения как накопления *знаний* о человеке и окружающем его мире;
- 2) усвоения как овладения ребенком набором *культурных умений и навыков*, необходимых для жизни в современном обществе;
- 3) присвоения как *интериоризации ценностей* человеческой культуры.

Результат формирующего влияния этих процессов на личность ребенка автор концепции обозначает триадой: *знаю — умею — люблю*. Для становления образа жизни, достойной Человека, важно наличие всех трех элементов и связей между ними. Это принципиальный момент, ибо на практике нередко сформированность элементов «знаю» или «умею» рассматривается как окончательный, а не промежуточный результат воспитательной деятельности.

Приведем простой пример. Благодаря воспитательным усилиям наши подопечные *знают*, что место в общественном транспорте следует уступать людям старшим по возрасту. И что с того, если *я не умею* это сделать учтиво и корректно, так, чтобы человек, старший меня по возрасту, с благодарностью и добрым настроением «занял» предложенное место. Я знаю, я умею, но делаю это от случая к случаю либо не делаю вообще. Стало быть, остановиться даже на уровне «умею» нельзя, ибо это тоже промежуточный результат. Важно, чтобы сознательно и эмоционально «созрела» постоянная готовность уступать место. Позитивное отношение, если хотите, любовь к стилю подобного поведения — и есть результат, воплощенный в «*люблю*».

Еще одно важное, на наш взгляд, замечание. Мы неоднократно утверждали, что восхождение ребенка к ценностям культуры, его движение от одной ступени к другой успешно проходит благодаря «*сопровождению*», *умелому руководству педагогическим процессом*. На практике это означает, по мнению Н.Е. Щурковой, *успешную реализацию классным руководителем трех основных функций*. Они следующие:

- 1) *обустройство жизни ребенка в школе;*
- 2) *организация предметной деятельности ребенка и ученического коллектива в целом;*
- 3) *организация духовной деятельности по осмыслению жизни.*

Критерии и показатели эффективности воспитательного процесса. Для определения эффективности процесса воспитания, как полагает Н.Е. Щуркова, необходимо сопоставить *достигнутые результаты с поставленной целью*. В качестве *главного критерия* оценки результативности воспитательного процесса может выступить *воспитанность* учащихся, ее изменения из года в год. Если целевым ориентиром воспитания является личность, способная строить жизнь, достойную Человека, то, следовательно, основания такой жизни — *истина, добро и красота* — могут выполнять роль показателей воспитанности школьника.

Для более целостного и детального анализа и оценки результативности воспитательного процесса Н.Е. Щуркова предлагает использовать и такие показатели, как:

- внешний облик ребенка;
- физическое и психическое развитие детей;
- их поведение;
- качество разнообразной деятельности;
- способности и самочувствие детей;
- ценностные предпочтения;
- отношение ребенка к своему Я.

И еще одно важное замечание автора концепции целесообразно учитывать в практике диагностической деятельности. Она подчеркивает, что *«воспитательный результат — это мера соответствия развития ценностных отношений ребенка и его разносторонних функций, обеспечивающих полноту человеческой жизни, тому уровню культуры, которого достигло человеческое общество на данный момент своего исторического развития»*.

Итак, концепция «Формирование у школьников образа жизни, достойной Человека» — это не инструкция к обязательному исполнению, не административное предписание. Это мир мыслей, чувств и педагогической практики Н.Е. Щурковой. Она показала нам этот мир и даже пригласила войти в него. И мы уже поняли, быть может, даже приняли: каждый выбирает *для себя и по себе*.

Данная концепция, как и все другие основывается на следующих принципах воспитания.

Принципы воспитания — основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека. Они отражают идеологию общества, уровень

его экономического развития и, в связи с этим, его требования к воспроизводству конкретного типа личности. Поэтому принципы воспитания определяют: его стратегию и цели, содержание, методы, стиль взаимодействия субъектов воспитания.

Общие принципы воспитания: принцип гуманистической направленности, природосообразности, культуросообразности, принцип незавершенности.

Принцип социального воспитания: принцип вариативности, коллективности, центрации на развитии личности, диалогичности.

Дадим краткую характеристику каждому из общих принципов воспитания.

Принцип гуманистической направленности предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития; стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

Данный принцип существенно влияет на все аспекты социализации и обеспечивает: успешное освоение позитивных норм и ценностей; эффективную самореализацию воспитанника как субъекта социализации; баланс между адаптированностью в обществе и обособлением в нем; развитие рефлексии и саморегуляции; формирование чувства собственного достоинства; ответственности и пр.

Принцип природосообразности предполагает, что воспитание должно быть основано: на безусловном приоритете общих законов развития природы; научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов; на учете пола и возраста. Целями же воспитания должны стать формирование ответственности за самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию биосферы. Для этого культивируются определенные этические установки по отношению к биосфере, планете, а также обращается внимание на формирование природоохранного и ресурсосберегающего мышления и поведения.

Принцип культуросообразности в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с общечеловеческими ценностями и нормами национальных культур и особенностями, присущи населению тех или иных регионов. Воспитание по принципу культуросообразности имеет целью приобщение человека к различным пластам культуры его собственного этноса и мира в целом, выработку разнообразных способов адаптации к изменениям, которые происходят в нем самом и в окружающем мире, и умений находить

способы минимизации отрицательных последствий инноваций. Проблемой реализации этого принципа является несовпадение, а иногда и существенное расхождение общечеловеческих ценностей культуры и ценностей конкретных этносов. Поэтому условием эффективности воспитания по принципу культуросообразности является нахождение баланса ценностей культур и субкультур.

Принцип незавершимости воспитания вытекает из мобильного характера социализации, которая свидетельствует о незавершимости развития личности на каждом возрастном этапе. Каждый возрастной этап развития человека является самостоятельной индивидуальной и социальной ценностью (а не только и не столько этапом подготовки к дальнейшей жизни). В каждом человеке есть что-то незавершенное, ибо, находясь в диалогических взаимоотношениях с миром и с самим собой, он всегда сохраняет потенциальную возможность изменения и самоизменения. Соответственно, воспитание необходимо строить так, чтобы на каждом возрастном этапе каждый человеку имел возможность познать себя и других, реализовать свои возможности.

Теперь рассмотрим более подробно принципы социального воспитания.

Принцип вариативности социального воспитания определяется многообразием и мобильностью интересов личности и общества.

Для реализации этого принципа создаются многообразные типы и виды воспитательных организаций, цели и программы деятельности которых, основываясь на общечеловеческих ценностях, учитывают этнические особенности и местные условия. Так создаются новые возможности для реализации личностного, возрастного, дифференцированного и индивидуального подходов.

Принцип коллективности предполагает, что социальное воспитание осуществляется в коллективах (малых группах) различного типа: это дает человеку опыт адаптации и обособления в обществе. Процессы адаптации и обособления предполагают накопление опыта жизни в обществе, а также создание оптимальных условий для позитивного направления процессов самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Принцип диалогичности выражается в тенденции рассматривать воспитание как субъект-субъектный процесс. Данный принцип предполагает, что духовно-ценностная ориентация человека и его развитие осуществляются в процессе взаимодействия воспитателей и воспитуемых. Содержанием этого процесса является обмен ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и жизнедеятельности воспитательных

организаций. Диалогичность воспитания предполагает сохранение иерархии, которая обусловлена различиями в возрасте, жизненном опыте, социальных ролях, но требует соблюдения правил коммуникативной культуры.

Принципы воспитания имеют следующие особенности. Во-первых, они обязательны и требуют полного и обязательного воплощения на практике. Во-вторых, принципы воспитания предполагают комплексное, т.е. одновременное, а не поочередное и изолированное их применение на всех этапах воспитательного процесса. В-третьих, все принципы воспитания равнозначны.

Рассмотрим взгляды некоторых ученых-педагогов на принципы воспитания.

Так, В.Г. Крысько выделяет такие принципы, как индивидуальный и дифференцированный подход в воспитании; воспитание в группе и через коллектив; воспитание в процессе деятельности; сочетание высокой требовательности к воспитанникам с уважением их личного достоинства и заботой о них; опора на положительное в личности и группе; единство согласованности, преемственности в воспитании.

В.С. Селиванов к принципам воспитания относится целенаправленность, научность, доступность, индивидуальность, связь с жизнью, систематичность, активность, прочность, наглядность.

П.И. Пидкасистый к принципам воспитания относит ориентацию на ценности и ценностные отношения, принцип субъективности и принцип целостности.

В целом к принципам организации педагогического процесса относятся: принцип гуманистической направленности; принцип связи с жизнью и производственной практикой; соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу; принцип научности; ориентированность педагогического процесса на формирование в единстве знаний и умений, создание в коллективе; преемственности, последовательности и систематичности; наглядности; экстетизации всей детской жизни, прежде всего обучения и воспитания.

В педагогической науке, кроме того, выделяют принципы управления деятельностью воспитанников: принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников; сознательности и активности учащихся в целостном педагогическом процессе; уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему; опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности; согласованности требований школы, семьи, общественности; сочетания прямых и параллельных педагогических действий; доступности и посильности; учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их

деятельности; принципы прочности и действенности результатов образования, воспитания и развития.

Эти положения являются основой для разработки принципов профориентационной работы.

Поскольку объектом профориентационной деятельности является процесс социально-профессионального самоопределения человека, важно в первую очередь сформулировать группу принципов, которыми руководствуются (или должны руководствоваться) девушки и юноши, выбирая себе профессию и место в социальной структуре общества. *Принцип сознательности* в выборе профессии выражается в стремлении удовлетворить своим выбором не только личностные потребности в трудовой деятельности, но и принести как можно больше пользы обществу.

Принцип соответствия выбираемой профессии, интересам, склонностями, способностями личности и одновременно потребностям общества в кадрах определенной профессии выражает связь личностного и общественного аспектов выбора профессии. По аналогии с известной мыслью нельзя жить в обществе и быть свободным от общества – можно также сказать: нельзя выбирать профессию, исходя только из собственных интересов и не считаясь с интересами общества. Нарушение принципа соответствия потребностей личности и общества приводит к несбалансированности в профессиональной структуре кадров.

Принцип активности в выборе профессии характеризует тип деятельности личности в процессе профессионального самоопределения. Профессию надо активно искать самому. В этом большую роль призваны сыграть: практическая проба сил самих учащихся в процессе трудовой и профессиональной подготовки, советы родителей и их профессиональный опыт, поиск и чтение (по интересующей теме) литературы, работа во время практики и многое другое.

Последним принципом в этой группе является *принцип развития*. Этот принцип отражает идею выбора такой профессии, которая давала бы личности возможность повышения квалификации, увеличение заработка, по мере роста опыта и профессионального мастерства, возможность активно участвовать в общественной работе, удовлетворять культурные потребности личности, потребность в жилье, отдыхе и т.п.»

В профессиональной ориентации есть группа принципов, тесно связанных (и во многом пересекающимися) с общепедагогическими принципами. Это следующие принципы:

- Связь профориентации с жизнью, трудом, практикой, предусматривающей оказание помощи человеку в выборе его будущей профессии в органичном единстве с потребностями народного хозяйства в квалифицированных кадрах.
- Связь профориентации с трудовой подготовкой школьников – это принцип, предусматривающий хорошую постановку трудового воспитания и обучения. В отрыве от трудовой подготовки профориентация приобретает черты абстрактности, призывности, оторванности от практики, от общих задач трудового и профессионального становления личности;
- Систематичность и преемственность в профориентации обеспечивает профориентационная работа с 1 по 11 классы при условии обязательной преемственности этой работы из класса в класс.
- Взаимосвязь школы, семьи, базового предприятия, средних профессиональных учебных заведений и общественности в профориентации учащихся предусматривает тесный контакт по оказанию помощи молодым людям в выборе профессии. При этом предполагается усиление целенаправленности и координации в совместной деятельности;
- Воспитывающий характер профориентации состоит в необходимости осуществления профориентационной работы в соответствии с задачами формирования гармоничной личности, в единстве трудового, экономического, нравственного, эстетического, правового и физического воспитания;
- Взаимосвязь диагностического и воспитательного подходов к проведению профориентационной работы - принцип, предполагающий недопустимость противопоставления одного подхода другому. Каждый из них решает свои задачи.

Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в зависимости от возраста и уровня сформированности их профессиональных интересов, от различий в ценностных ориентациях и жизненных планов, от уровня успеваемости. Дифференциация учащихся по группам позволяет точнее определять их средства воздействия, которые будучи эффективными в одной группе могут оказаться неэффективными в другой. Дифференциация создает условия для реализации индивидуального подхода оптимальное сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм профориентационной работы с учащимися и их родителями, утверждающих необходимость использования разных форм, отхода от традиционно используемых одних только массовых форм, усиление внимания к сбалансированному сочетанию всех форм работы; соответствие содержания форм и методов профориентационной работы потребностям профессионального развития личности и одновременно потребностям района (города, региона) в кадрах определенных профессий и требуемого уровня квалификации».

Таким образом, в теории профориентации существуют и общепедагогические принципы, и специфические принципы, характеризующие профориентационную деятельность как общественное явление.

Профессиональная ориентация рассматривается как сложный динамичный процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, умениями ориентироваться в мире профессий, оценивать свои профессиональные интересы и склонности к изучаемым видам трудовой деятельности, составлять жизненные и профессиональные планы, развития, самореализации духовных и физических возможностей, реалистического образа себя как профессионала. Актуальность реализации комплекса мер по профессиональной ориентации обучающихся обусловлена тем, что в условиях рыночной экономики не все работники имеют постоянно-оплачиваемую работу на протяжении всей трудовой жизни, тем более связанную с одной и той же профессией, специальностью. В связи с этим каждому специалисту необходимо не только постоянно совершенствоваться в профессии, но и быть готовым к изменению вида профессиональной деятельности, проявлять экономическую активность, уметь самореализоваться в иной плоскости общественных работ.

В связи с вышеуказанным, необходимо проведение профессиональной ориентации учащихся образовательных учреждений общего образования, которая позволяет организовывать обучение продуктивной практической деятельности, направленной на формирование рефлексивных способностей – познание собственной деятельности, умение видеть в ней успехи, ошибки, исправлять их при подготовке к профессиональной ориентации.

Современные формы профориентационной работы с обучающимися.

Условия современной жизни предъявляют высокие требования к выпускнику. Чтобы быть готовым к вступлению в самостоятельную жизнь, нужно иметь необходимый баланс знаний, профессиональную подготовку, умение адаптироваться в новых для выпускника условиях, правильно строить свои отношения с людьми, иметь желание трудиться. Характерная черта ранней юности – выстраивание жизненных планов. Жизненный план, в прямом смысле этого слова, возникает только тогда, когда предметом размышлений становятся не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым человек намерен следовать, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. Для достижения необходимых результатов в общеобразовательных организациях надо использовать различные формы профориентационной работы.

Часы общения, беседы, круглые столы, классные часы:

- «Формула профессии»;
- «Изучение личностных особенностей и способностей учащихся»;
- «Выбор профессии»;
- Знакомство с рекламными проспектами учебных заведений;
- «Какие бывают профессии», и т.д.
- «Мастерство и талант»;
- «Мои планы на будущее»;
- «Профессионализм. Что это?»;
- «Планирование профессиональной карьеры»;
- «Дети и деньги», «Хочу – могу - надо»;
- «Профессия – хороший человек»;
- «Профессии, которые выбирают нас, профессии, которые выбираем мы»;
- «Есть такая профессия Родину защищать»
- «Мое будущее – моими глазами»;
- «Что может помочь в планировании моего будущего»;
- «Твое профессиональное будущее»;
- «Готов ли ты к выбору профессии?»;
- «Анализ рынка труда. Востребованность профессий» и т.д.
- «Выбор профессии — дело серьезное»;
- «Анализ рынка труда»;
- «Я - талантлив»;
- «Структура трудовой деятельности» и т.д.
- «Твоё здоровье и твоя будущая профессия»;
- «Идеальные и реальные профессии»;
- «Твой труд дома»;
- «Профессиональная характеристика» и т.д.

Конкурсы сочинений, рисунков, проектов, выставки, фотоконкурсы:

- «В мире профессий»;
- «Моё профессиональное будущее»;
- «Радуга профессий»;
- «Профессии моих родителей»;
- «Мама, папа на работе»;
- «Моя будущая профессия»;
- «Наш славный труд»;
- «Я фотограф»;
- «Окно в природу»;
- «Профессия и карьера»;
- «Роль профессии в жизни человека»;

- «Профессия – рабочий»;
- «У меня растут года...»;
- «Карьеру строим сами» и .т.д.

Деловые, ролевые игры, игровые программы:

- «Кем быть?»;
- «Все профессии важны»;
- «Путешествие в мир профессий»;
- «Экономический калейдоскоп»;
- «Кадровый вопрос»;
- «В мире профессий»;
- «Выборы директора школы»;
- «Угадай профессию»;
- «Угадай профессию»;
- «Дело мастера боится»;
- «Трудный выбор»;
- «Профессиональный ориентир», и т.д.

Психологические тренинги:

- «Моя профессиональная направленность»;
- «В мире профессий»;
- «Профессиональная пригодность и выбор профессии» и т.д.

Встречи с представителями:

- образовательных организаций;
- промышленных предприятий;
- агропромышленного комплекса;
- сферы обслуживания;
- сферы культуры;
- различных министерств и ведомств.

Просмотр видеороликов, видеолекториев, видеопрезентаций, виртуальных путешествий, интерактивных бесед:

- «Они учились в нашей школе»;
- «Профессии, востребованные на рынке труда»;
- «Куда пойти учиться»;
- «Организация профориентационной работы в классе»;
- «Мир твоих увлечений» и т.д.

Месячники по профориентации:

- работа с информационным стендом;
- «Почта России»;
- «Парад профессий: мой выбор – мой успех»;
- «Образование и формирование жизненных планов» и т.д.

Оформление стендов, выпуск стенгазет, издание буклетов:

- «Кем быть»;
- «Образовательная карта села»;
- «В помощь выпускнику»;
- «Куда пойти учиться»;
- «Профессии, которые нам предлагают»;
- «Рейтинг профессий»;
- «Все профессии нужны – все профессии важны»;
- «Разнообразный мир профессий»;
- «Выбираем свой путь»;
- «Из школы в жизнь»;
- «Окно в мир профессий» и т.д.

Диагностика интересов, склонностей, способностей учащихся к выбору профессий:

- дифференциально – диагностический опросник;
- «Коммуникативные склонности»;
- «Организаторские склонности»;
- анализ мотивов своего профессионального выбора;
- мотивация успеха;
- боязнь неудачи. (А. А.Реан);
- опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши (в модификации Г.В.Резапкиной);
- методика «Профиль «Карта интересов» А. Е. Голомштока (в модификации Г. В. Резапкиной);
- «Опросник готовности к выбору профессии» (В. Б. Успенский);
- «Познай самого себя»;
- «Интересы и склонности»;
- «Готов ли ты к выбору профессии?»;
- Выявление профессиональных интересов по методике «Карта склонностей»;
- «Чтобы не ошибиться при выборе профессии»;
- «Личные интересы»;
- «Моя мечта и будущая профессия»;
- «Мои способности» и т.д.

Участие обучающихся в работе отрядов временной занятости, ученических производственных бригад:

- «Экодесант»;
- «Я — волонтер» и т.д.

Семинары с родителями, родительские собрания:

- «Работа с сайтами учебных заведений»;
- «Куда пойти учиться»;
- «Роль семьи в определении будущей профессии лицеистов»;
- «Теория и практика профориентационной работы»;
- «Я и мир профессий»;
- «Прогнозируем свою карьеру»;
- «Профессия и здоровье»;
- «Подросток на рынке труда»;
- «Перспективы профессии и ориентация учащихся»;
- «Роль семьи в правильном профессиональном самоопределении»;
- «Медицинские аспекты при выборе профессии»;
- «Дороги, которые мы выбираем»;
- «Куда пойти учиться»;
- «Наша жизнь после школы»;
- «Как правильно выбрать профессию своему ребенку»;
- «Определение направленности учащихся при изучении профильных предметов»;
- «Мир профессий или какую дверь открыть»;
- «Роль семьи в правильном профессиональном самоопределении» и т.д.

Индивидуальные консультации родителей:

- «Профессиональное самоопределение вашего ребёнка»;
- «Как помочь своему ребенку в выборе профессии» и т.д.

Для реализации принципов и повышения эффективности профориентационной работы необходимо расширение сферы общественно полезной деятельности детей.

Школа и учение по-прежнему занимают большое место в жизни подростка, но на ведущие позиции, как считает Д. И. Фельдштейн, выходит не учение, а общественно полезная деятельность, в которой реализуется его потребность в самоопределении, самовыражении, признании взрослыми его активности (участие в спортивных, творческих кружках, секциях и факультативах, посещение студий, участие в молодежных общественных организациях и т.д.). Разные авторы вкладывают разный смысл в понятие

общественно полезной деятельности. Одни полагают, что это деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других людей, коллектива и общества в целом. Другие считают, что общественно-полезный характер приобретает любая деятельность, выполняемая для коллектива, общества. Третьи думают, что это деятельность, которая исключает производственные цели, а имеет лишь воспитательные. Все это обусловлено тем, что подростковый период сензитивен к той стороне деятельности, которая касается отношений с людьми, усвоения норм, правил, моделей этих отношений.

Формы общественно полезной деятельности могут быть любыми — трудовая, учебная, художественная, общественная, спортивная и т.д. Если учебная деятельность систематизирована и организована для подростков, общественно полезная часто игнорируется или организуется на формальном уровне.

Д. И. Фельдштейн отмечает следующие факты:

1) общественно полезная деятельность школьников часто не является обязательным компонентом воспитательного процесса, не учитывается ее значимость для подростков;

2) общественно полезная деятельность не дифференцирована по возрастам;

3) общественно полезная деятельность часто ограничена рамками классного или школьного коллектива, что деформирует ее развивающее и воспитательное воздействие;

4) формально производимая общественно полезная деятельность не затрагивает мотивационную сферу подростков. Эти и другие факты обуславливают "отчуждение" подростков от этой деятельности, прививают отношение к ней как к чему-то постороннему, не нужному и не оцениваемому взрослыми. Попытки выделить *структуру общественно полезной деятельности* с тем, чтобы ее формировать, предпринимались неоднократно. Лучшее всего это удалось Леонтьеву, различавшему в общественно полезной деятельности несколько компонентов:

1) ее *мотивом* является личная ответственность за порученное дело как реализация потребности в самовыражении себя в обществе;

2) ее *содержанием* является общественно полезное дело (особенно эффективным оказывается включение в трудовую, производственную деятельность, поэтому сейчас так много говорят о том, чтобы узаконить работу подростков после школьных занятий);

3) ее *структура* задается многоплановыми, определяемыми поставленными целями взаимоотношениями подростка в системе различных групп. Это значит, что во главу угла построения общественно полезной деятельности ставится задача сформировать систему мотивов на основе потребности подростков в

самовыражении в общественно оцениваемых делах, потребности в общении, вовлекающем его в систему социальных отношений.

Претензии подростка на новые права распространяются прежде всего на сферу его отношений со взрослыми. Он начинает сопротивляться требованиям, которые раньше выполнял; обижается и протестует при попытках ограничить его самостоятельность, не считаясь с его интересами, требованиями, желаниями. У него обнаруживается обостренное чувство собственного достоинства, и он претендует на большее равноправие со взрослыми. Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми, отражающий асимметричное, неравноправное положение ребенка, становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлениям о собственной взрослости. Создается специфическая для этого возраста ситуация: *права взрослых он ограничивает, а свои расширяет* и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т.е. на признание взрослыми его равноправия с ними.

Для эффективного воспитания учащихся на основе их профессиональной ориентации, расширения сферы их полезной деятельности необходимо использовать различные формы работы используемые в системе дополнительного образования школьников: экскурсии, предметные олимпиады, конкурсы, тематические недели и т.д., привлечение учащихся к техническому и художественному творчеству, изучение, обобщение и трансляция опыта работы педагогов, реализующих программы профориентационного содержания. Серьезное внимание необходимо уделять проведению профориентационной работы с родителями обучающихся. На родительских собраниях, родительских лекториях, в родительских университетах и т. д. необходима пропаганда психолого-педагогических знаний по вопросам профессиональной ориентации (лекции, беседы, родительские конференции, проведение встреч с опытными педагогами и общественными деятелями. В работе с родителями необходимо привлечение родителей к участию в учебно-воспитательной и профориентационной работе школы с учащимися (изготовление наглядных пособий, помощь в организации детского технического творчества, экскурсий (промышленного туризма), в сборе материала и оборудовании центра (уголка) профориентации, профессиографические встречи и т.д.). Обобщение и пропаганда лучшего опыта воспитания в семье (организация конференций по вопросам воспитания в семье, выпуск методических бюллетеней и проспектов, дискуссионные клубы и пр.).

Литературы:

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель.2000.№ 3.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1991.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 1996, 2001
4. Амонашвили Ш.А. «Школа жизни» (М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998).
5. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996.
6. Захарова Л.Н. Воспитание и социализация учащихся в образовательном пространстве. Н.Новгород, 2000.
7. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребёнка и взрослого // Классный руководитель. 2000. № 3.
8. Пидкасистый П. И., Беляев В. И., Юзефовичус Т. А., Мижериков В. А. . Педагогика. — Изд-во Академия, 2010.
9. Соловьёва З.В. Инновационная деятельность классного руководителя. Чебоксары, 2001.
10. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
11. Титова Е.В. Если знать, как действовать. М., 1993.
12. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. — М.: Педагогика, 1982.
13. Шустова И.Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников средствами самоанализа. Ульяновск. 2001.
14. Щуркова Н. Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания // Педагогика: Учеб. пособие для студ. педвузов и педколледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.
15. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997.
16. Щуркова Н.Е. Классное руководство: Теория, методика, технология. М., 1999.
17. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1994.
18. Щуркова Н. Е. Новые характеристики воспитательного процесса и профессиональная подготовка педагога // Технологическая психолого-педагогическая подготовка учителя к воспитательной деятельности / Под ред. Г. А. Калачева и др. Барнаул, 1996.
19. Щуркова Н.Е. Образ жизни, достойной Человека, и его формирование у школьника. Смоленск, 1995.
20. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. М., 1998.
21. <http://studepedia.org/index.php?vol=1&post=64940>.