

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО»

*На правах рукописи*



ГУЩИНА Галина Анатольевна

**КОНЦЕПЦИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ  
БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Ярославль

2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФЕНОМЕН И ЦЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ .....	33
1.1. Морфология и генезис научных представлений о профессиональной культуре экономиста.....	33
1.2. Функции профессиональной культуры экономиста.....	51
1.3. Характеристика уровней и критериев профессиональной культуры экономиста .....	68
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ .....	911
2.1. Методологические регулятивы и диспозиции личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе .....	91
2.2. Концепция формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе как методологическая основа проектирования образовательных систем .....	113
2.3. Модель формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода.....	135
ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ.....	165
3.1. Концепция как дидактическая система формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.....	163
3.2. Реализация компетентностей как специфического надпредметного компонента содержания профессионального образования.....	184
3.3. Формы и методы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.....	208
ГЛАВА 4. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ.....	241
4.1. Методика изучения сформированности профессиональной культуры будущих экономистов в вузе .....	241
4.2. Результаты процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе .....	260
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	297
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	312
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	35238

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Череда кризисов, переживаемых европейской и мировой экономикой, не могла не коснуться России, перед которой также стоит немало экономических проблем. Несмотря на успехи российской экономики в построении рыночных отношений, общая экономическая культура населения, включая профессиональных экономистов, оставляет желать лучшего. Важную роль в изменении этой ситуации должны сыграть повышение качества экономического образования, подготовка выпускников экономических специальностей к работе в новых экономических условиях, которые должны выступить своего рода новаторами экономического мышления и поведения в нашей стране. На смену традиционному представлению об экономике как науке о нормативах производства и движения товаров должно прийти современное понимание экономической действительности как продукта деятельности и отношений людей, их поведения в условиях возрастающих потребностей и ограниченности ресурсов, специфики экономических задач, которые предстоит решать выпускникам экономических факультетов на профессиональном уровне.

Исходя из динамического изменения современной социоэкономической ситуации, от экономиста требуется адекватное понимание предмета экономической науки и экономической деятельности, умение видеть в структуре бытия и инновационных проектах человека собственно экономические задачи и выстраивать стратегию их решения на основе современных концепций экономического выбора, адекватно понимать собственные возможности влиять на экономические процессы, включая стратегию организации, проектировать и моделировать различные сферы деятельности на основе прогноза их экономических последствий. Профессиональный экономист вынужден принимать решения по самым острым и болезненным вопросам, беря при этом ответственность на себя. В соответствии с этим экономист-профессионал должен обладать адекватной профессиональной культурой.

Сегодня в России осуществляются реформы, результатом которых является развитие новых экономических, финансовых, социальных и других отношений, базирующихся на ценностях и принципах рыночной экономики, субъект которой – экономически активный человек. Функционирование производственных структур, в основе которых лежит рыночная философия хозяйствования, предполагает создание устойчивых и эффективных производственных отношений, что нельзя обеспечить без соответствующего уровня культуры субъектов этих отношений. Следовательно, требуется активный поиск эффективных вариантов не только производства и реализации товаров и услуг, но и ориентировочной основы экономического поведения человека, культуры мышления человека, любая деятельность которого имеет экономический аспект, а экономисты-профессионалы должны служить эталоном такой деятельности.

Актуальность данного исследования определяется и современным значением взаимоотношений личности и собственности, а также трудовых отношений, входящих в предметную сферу экономической науки. Институт собственности обосновывается с позиций современного экономического мышления (С. Н. Булгаков, А. Я. Флиер, С. Л. Франк) не в качестве абсолютного права личности произвольно распоряжаться определенной сферой благ, а в функциональном значении как формы служения обществу и предоставляет возможность осуществления воли и свободы человека. Культурная значимость частной собственности проявляется в том, что право обладания, распоряжения и пользования благами есть одна из форм установления границы своего «я», своей «самости», «самоценности». Конечно, нельзя не замечать противоречивости социокультурного содержания такой ценности, как частная собственность. «Касаясь духовной значимости права собственности на землю, недостаточно признать в этой собственности очевидно присущее ей идеальное свойство. Необходимо укрепить и воспитать подлинное понимание функций этой ценности, ограждая его от перевеса низменных, своеко-

рыстных побуждений» (В. Соловьев).

Научный термин «профессиональная культура экономиста» лишь только начинает свою самостоятельную жизнь в обиходе теоретического и прикладного знания. Емкость, сложность и неоднозначность данного понятия требуют наличия широкого методологического контекста научного поиска, который обеспечивал бы комплексность, междисциплинарность и гуманитарную ориентацию исследований.

Категория «культура экономиста» недавно стала разрабатываться в исследованиях, преимущественно в экономических и социально-психологических, большая их часть сосредоточена на культуре организации (О. Дил, Н. Кеннеди, Т. Питерс, Р. Уотермен, У Оучи, И. Ансофф, Д. Синг, Р. Рюттингер и др.). Анализируя различные концепции феномена профессиональной культуры экономиста, замечаем противоречия в подходах к его рассмотрению. Попытки систематизировать представления о профессиональной культуре экономиста – от расширительной «ценностной» до специальной «семиотической» – выявляют лишь некоторые стороны ее целостного бытия. При всем этом они не дают единых представлений о ее природе. Важное место в систематизации понятия занимают работы по экономической этике, посвященные различным аспектам экономического развития, соотношению морали и экономической культуры (О. Кабачек, П. Козловский, М. Корягина, С. Логиновский, Н. Макашева, Е. Михайлова, М. Олсон, А. Рих, А. Сен, И. Устиян). Теоретические аспекты экономической культуры с позиций деятельностного подхода, представленные в исследованиях по психологии (В. Автономов, Т. Долгопятова, Н. Железнякова, А. Земцов, В. Костюченко, Ю. Красновский, Э. Лаврик, С. Малахов, Л. Малков, В. Тамбовцев, В. Фальцман, К. Эрроу), рассматривают мотивы экономического поведения и особенности мышления при решении экономических задач, но не описывают поведение человека хозяйствующего, с новым менталитетом служения обществу.

В гуманитарном контексте культура экономиста рассматривается как

некая система отношений между людьми, их практических действий и стереотипов поведения, которая в течение определенного времени формирует, а затем поддерживает у представителей профессионального сообщества уникальную, общую для них культурную среду. Именно эта среда позволяет людям, принадлежащим к одной культуре, чувствовать, что они ближе друг к другу, чем к тем, кто не является членом данной культуры.

Ведущие ценностные нормативы профессиональной культуры экономистов в условиях рыночной экономики предопределяют такие характерные черты «человека экономического», как нацеленность на достижение и успех, равные для всех экономические возможности, конкуренция, поддержка инновационной деятельности, качество работы, профессионализм, тесная зависимость социальной мобильности от качества своей деятельности и инициативы. Указанные обстоятельства повышают культуuroобразующую роль системы высшего профессионального образования в современных условиях. Вместе с тем подготовка к жизни и труду в новых, непривычных для большинства россиян условиях рынка наиболее слабое звено в системе профессионального образования.

Теоретические и прикладные основы экономического образования рассматривались в трудах А. Ф. Аменда, А. Архиповой, Ю. К. Васильева, Н. Воскресенской, Б. Вульфсона, О. Долгой, Б. Ивановой, К. Н. Катханова, Н. Клепач, Е. Кузнецова, А. Ф. Крючкова, М. Л. Малышева, Ю. Пермского, А. С. Прутченкова, В. К. Розова, Н. Л. Рябинной, В. Таранова, М. А. Хроменкова, Е. Шапкиной, Г. Шиловой, А. Т. Шпака, А. Щетинина, Л. Е. Эпштейна.

Анализ сложившихся теоретических и прикладных основ экономического образования, а также содержания, организации и методики экономической подготовки учащихся, представленных в работах З. А. Валиева, М. Н. Ермоленко, Т. Г. Калугина, Р. И. Желбанова, А. Ф. Крючкова, Л. Л. Любимова, Л. П. Куракова, Л. П. Мельникова, И. Б. Первина, Б. П. Шемякина, А. С. Нисамчук, С. А. Репина, О. Б. Сокольской, В. Г. Соловьева, Д. П. Фридмана,

С. Е. Шишова, позволяет констатировать, что особенности формирования профессиональной культуры не всегда соответствуют современным требованиям общества к человеку экономическому. Профессиональная культура экономиста пока еще не представлена как особый вид содержания образования. Отсутствует действенная методическая база, способная обеспечить эффективность процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе. В то же время анализ известных концепций и технологий формирования профессиональной культуры специалистов показывает недостаточную их адаптацию к системе подготовки будущих экономистов в процессе получения высшего образования.

Человек, не воспринявший в полной мере культуру профессии, не интегрировавшийся в нее изначально и, соответственно, не идентифицирующий себя с ней, не сможет стать полноценным специалистом, даже будучи достаточно хорошо подготовленным в теоретическом и практическом плане, поскольку находится в состоянии «чужеродного элемента по отношению к профессии, в лучшем случае имитирующего деятельность, а в худшем – дискредитирующего ее» (А. И. Пригожин).

Задача приобщения к культуре будущего экономиста требует от системы образования создания целостных и фундаментальных разработок в области целевых, содержательных и процессуальных аспектов профессиональной подготовки специалистов, ориентированных на рыночную экономику применительно к реалиям отечественной социально-экономической, культурной, этнодемографической хозяйственной практики, отвечающим национальным интересам страны в эпоху глобализации.

Однако утвердившиеся в последнее время образовательные модели носят большей частью характер непродуманного заимствования западных образовательных конструкций обучения экономической деятельности. Эти модели несут в себе идеологию рыночного фундаментализма, не оставляющую шансов на реальное влияние конкретного человека на стихию рынка. Так,

учитель «продвинутой» части российской бизнес-элиты Фридрих фон Хайек ещё на исходе минувшего века декларировал необходимость изъятия из экономической деятельности природных человеческих инстинктов солидарности и сострадания. В такой идеологии уже нет места гуманности, справедливости, нравственности, совести.

Расширение предмета экономики как науки, изучающей поведение людей в сферах производства, потребления ([consumption](#)), распределения ([distribution](#)) и обмена ([exchange](#)), исследующей не товарно-денежные отношения, а человека, ищущего наиболее оптимальные пути реализации своих потребностей и себя как целостности в окружающем мире, потребовало поиска и методологической основы проектирования экономической культуры. В качестве таковой может выступить личностно-деятельностный подход, ориентирующий исследователей на изучение экономической культуры как личностного феномена, как позиции, как инструмента самореализации и как сферы деятельности. Рассматривая экономическую культуру как деятельность, мы обретаем инструмент объяснения и проектирования всех новообразований в этом феномене.

Ведущей концепцией подготовки к жизни и труду, осуществляемой школами США и Западной Европы, является концепция «образования для карьеры». Этой прагматической ориентацией определяются содержание и результаты экономического образования. Целью обучения выступает передача определенного комплекса знаний об основах экономики с акцентом на формирование практических навыков. Подобный подход к постановке целей изучения курсов по экономике получил распространение и в нашей стране.

Однако традиционно отмечаемым в литературе недостатком отечественного экономического образования является передача знаний в недействительной форме, неумение учащихся практически применять полученные знания, несбалансированность теоретических знаний и практических умений. Проведенные исследования показывают, что подавляющее большинство



студентов (73%) не в состоянии справиться с решением задач, требующих соотнесения знаний и умений с требованиями внешних факторов, определяющих конкретную экономическую ситуацию (Е. В. Барыжикова).

В ряде изданий зарубежных авторов – Г. Берла, Г. Волкера, М. Питерса, М. Смола, Р. Хизрича, А. Хоскинга, где даны рекомендации по созданию своего бизнеса, рассматриваются качества личности, необходимые для успешного осуществления экономической деятельности. Западные и американские теории мотивации признают в качестве главного стремления человека тягу к успеху. С этой целью Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен, Д. Макклеланд, Р. Брокхаус, Д. Миллер, К. Э. Вернерид, Дж. Долан, Е. Лидсей, Р. Макконел, Л. Брю исследовали личностные качества успешных экономистов.

Результаты экономической подготовки в российских учреждениях высшего профессионального образования говорят об отсутствии изменений в личностных характеристиках выпускников, существенных для деятельности в качестве субъекта экономики. Так, например, если формирование навыков делового общения встречается достаточно часто в программах, то такие цели, как развитие творческого потенциала будущих экономистов, формирование нравственных ориентиров профессиональной деятельности, отсутствуют. В то же время в процессе изучения творческой активности студентов установлено, что низкий уровень по таким показателям, как чувство новизны, критичность, способность преобразовывать структуру объекта и направленность на творчество, характерен для 39, 46, 61 и 77% студентов соответственно (Е. В. Барыжикова). Достаточно проблемными являются представления студентов о моральной стороне профессиональной деятельности. До сих пор ведущим мотивом, существенным для молодежи в ее ориентации на занятие профессиональной деятельностью в области экономики, является возможность получать «легкие деньги».

Многие исследования показывают, что использование современных образовательных технологий, прежде всего активных методов обучения,

способно создать условия для перевода получаемых знаний в деятельностную форму и повысить мотивацию учащихся, а рефлексивная позиция учащихся по отношению к своим знаниям и способностям позволит их реализовать в интересах других, в интересах служения обществу при сохранении гармонии между потребностями своего «Я» и требованиями профессионального сообщества.

Осмысливая философские, психолого-педагогические проблемы профессионального образования, можно прийти к выводу, что оно не может в полной мере на основе классических принципов философии и педагогики обеспечить качество подготовки будущих экономистов, поскольку традиции, сложившиеся в системе высшего образования, говорят об отсутствии эффективных механизмов формирования профессиональной культуры.

Профессиональная культура будущего экономиста проявляется в том, что он по-настоящему обладает знанием «социального организма», а значит, понимает социально-экономические, общественные, политические отношения, умеет ориентироваться в профессиональных и общественных процессах, ориентирует деловые предложения в организации на улучшение существующей системы, самостоятельно ставит и решает профессиональные задачи, то есть обладает общекультурными и профессиональными компетенциями, что соответствует федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования.

В основе расхождений понимания феномена «профессиональная культура экономиста» и требований, предъявляемых обществом к уровню подготовки будущих экономистов в вузе и их профессиональной культуры, лежат противоречия, обусловленные недостаточной теоретической и методической базой для организации эффективного процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе:

**между** социально обусловленной необходимостью формирования профессиональной культуры экономиста как целостности и отсутствием научно-

педагогического знания о сущности и структуре этого вида культуры, критериях и уровнях ее сформированности;

**между** объективной необходимостью формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза и неразработанностью концепции данного процесса;

**между** необходимостью подготовки экономистов, соответствующих по уровню своей готовности современным требованиям инновационной экономики, и неразработанностью методологических регулятивов применения личностно-деятельностного подхода к проектированию процесса формирования профессиональной культуры экономистов;

**между** требованиями, предъявляемыми современным обществом к профессиональной подготовке экономистов, и отсутствием представления о профессиональной культуре экономиста как интегративном (надпредметном) аспекте содержания профессионального образования, как специфической компетентности, характеризующей собой надпредметный компонент содержания профессионального образования;

**между** ориентациями преподавателя на использование активных инновационных методов в профессиональной подготовке экономистов и отсутствием научно обоснованных технологий формирования профессиональной культуры современного экономиста.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий и определило проблему исследования. В теоретическом плане это проблема разработки концепции формирования профессиональной культуры будущего экономиста; в практическом плане – проблема разработки модели формирования такой культуры будущего экономиста.

**Объект исследования** – профессиональная подготовка будущих экономистов в вузе.

**Предмет исследования** – подход, принципы, содержание и методы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в процес-

се профессиональной подготовки студентов.

**Цель исследования** – теоретико-методологическое обоснование концепции формирования профессиональной культуры будущих экономистов и ее реализация на основе личностно-деятельностного подхода.

**Гипотеза исследования:** процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов будет эффективен и обеспечит качественно более высокий, чем в массовой практике, уровень профессионального образования специалистов данного профиля, если:

под профессиональной культурой экономиста будет пониматься интегративная (несводимая к сумме составных частей) система общекультурных и профессиональных компетентностей специалиста данной сферы, позволяющая ему решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта, испытывая удовлетворенность, и самореализованность в избранной профессиональной сфере;

при обосновании целей, содержания и технологий данного процесса будут реализованы методологические диспозиции личностно-деятельностного подхода, ориентирующие исследование на проектирование профессиональной культуры экономиста (цели процесса) как интегративного личностно-компетентностного качества, на определение опыта реализации профессиональной культуры как надпредметного компонента содержания экономического образования, на разработку технологий формирования данного качества как последовательности ситуаций, «пройдя» через которые студент достигает уровня профессиональной культуры, адекватного ее основным критериям;

в качестве критериев сформированности профессиональной культуры будущего экономиста будут выступать: принятие социального и личностного смысла экономической деятельности; переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как процесса творческой самореализации; владение ориентировочной основой различных видов и направлений экономи-

ческой деятельности, аппаратом экономического мышления; умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи; критически относить бытийные проблемы к определенному классу экономических задач; владение опытом разработки стратегий решения различных экономических задач, и прежде всего задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов; опыт самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев;

в структуре содержания экономического образования будет выделен особый надпредметный (метаяпредметный) компонент – опыт реализации компетентностей, входящих в структуру профессиональной культуры экономиста; данный опыт будет актуализироваться в образовательном процессе посредством ситуационного моделирования экономических проблем, требующих реализацию целостной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации готового продукта;

в качестве психолого-педагогического механизма формирования профессиональной культуры экономиста будет выступать освоение ориентировочной основы экономической деятельности, в структуре которой – представление о предметной сфере этой деятельности, об основных задачах, решаемых экономистом, о критериях отнесения их к определенному типу, о понятийном аппарате, используемом при решении данных задач, о нравственно-этических принципах поведения экономиста в различных коллизийных ситуациях, о способах гуманитарной экспертизы экономических решений; целостное присвоение указанной деятельности будет обеспечено при условии единства логико-системных процедур мышления и ценностно-смыслового переживания гуманитарных последствий избираемых экономических стратегий;

в качестве технологии, обеспечивающей усвоение опыта проявления

профессиональной культуры будущим экономистом, будет выступать последовательность задачных ситуаций, для разрешения каждой из которых требуются разработка и выполнение экономического проекта, обеспечивающего прирост профессиональной компетентности будущего экономиста;

разрешение ситуаций-проектов будет предполагать сочетание проектирования и конструирования студентами своей будущей профессиональной роли и рефлексивного анализа профессиональных проб расчетно-экономической, организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, предпринимательской, социально-психологической, педагогической деятельности, которая адекватна будущей системе профессиональных функций экономиста;

каждая ситуация-проект будет оформлена как образовательный модуль, включающий не только дисциплины общекультурного и профессионального блока, но и научно-исследовательскую работу студентов по программам НИР соответствующей кафедры, а также все виды внеучебной деятельности, что в целом будет создавать образовательную среду, максимально приближенную к профессиональной и обеспечивающую уровень решения исследуемой проблемы, адекватный требованиям реальной экономической ситуации, а продукт совместной деятельности преподавателей и студентов будет иметь рыночную ценность.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть содержание понятия профессиональной культуры экономиста.
2. Выявить и обосновать структурные компоненты профессиональной культуры экономиста.
3. Определить критерии и уровни формирования профессиональной культуры экономистов.
4. Выявить методологические диспозиции личностно-деятельностного подхода применительно к формированию профессиональной культуры бу-

дущих экономистов в вузе.

5. Разработать модель формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода.

6. Разработать технологию формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

7. Оценить результативность экспериментальной работы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

**Теоретико-методологическими основаниями исследования** являются философские положения о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов окружающей действительности, об активности личности.

Основу исследования составили философские подходы к проблеме образования и формирования общей культуры (Н. А. Бердяев, В. С. Библер, А. А. Богданов, С. Н. Булгаков, П. С. Гуревич, М. С. Каган, В. В. Селиванов, А. Я. Флиер, С. Л. Франк, А. Швейцер), идеи социальной обусловленности развития человека и его способностей (Г. М. Андреева, А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский и др.).

**Источниками исследования являются:**

теории и концепции профессионального образования (А. А. Вербицкий, Б. С. Герушинский, А. А. Деркач, В. И. Жуков, А. С. Запесоцкий, Т. В., Г.И. Ибрагимов, Лодкина, О. Мак-Дениел, В. А. Садовничий, В. С. Собкин и др.);

теоретические и методологические основы личностно ориентированного подхода к образованию (Е. В. Бондаревская, М. И. Рожков, В. В. Сериков, Н. М. Таланчук, И. С. Якиманская и др.); педагогика индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк); экзистенциальная педагогика (М. И. Рожков, Н. В. Рыбалкина); положение отечественной психологии и педагогики о трансформации внешних воздействий через «внутренние условия» (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев,

Н. Н. Ланге); культурно-историческая теория (Л. С. Выготский, М. Коул); теория роли деятельности, сознания и личности в реализации человеческой активности (Р. Брене, М. С. Каган, А. Коссковски, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Ж.-Фр. Ришар, Л. И. Уманский, Х. Хекхаузен, В. Д. Шадриков); исследования проблемы рефлексии (В. Г. Богин, Б. З. Вульф, Н. И. Гуткан, А. В. Карпов, А. В. Сухарев);

теоретические аспекты профессиональной культуры экономиста, отраженные в различных исследованиях: мотивы экономического поведения (Л. И. Божович, В. Н. Дружинин, Ю. Козелецкий, Н. В. Кухарев, Э. Лаврик, Д. Г. Левитес, Г. Мюнстерберг, В. П. Позняков, В. Фальцман); развитие деловых и нравственных качеств в процессе формирования трудовой, экономической подготовки (И. И. Зарецкая, В. А. Караковский, Р. Рюттингер, Н. В. Тамарская); экономическая этика, экономическое развитие, соотношение морали и профессиональной культуры экономиста (Р. Н. Ботавина, О. Г. Дробницкий, О. В. Зомбарт, Н. Д. Зотов, В. П. Иноземцев, П. Козловский, Б. Н. Лавриненко, Н. Д. Никандров, М. Олсон, А. И. Пригожин, Р. Рюттингер, И. Устиян, Д. Честар).

Теоретические и прикладные основы экономического образования рассматривались в трудах Г. Л. Багиева, Е. В. Барыжиковой, В. И. Бенедиктовой, З. И. Благовой, Е. В. Глущенко, Н. Н. Зарубина, В. Г. Игнатова, Н. И. Кузнецова, М. А. Лямзин, М. А. Хроменкова.

Для решения задач исследования и проверки гипотезы был использован комплекс информативных, надежных и взаимодополняющих методов, включающий в себя теоретические методы исследования: теоретический анализ и синтез данных психолого-педагогической науки, философской, социологической литературы, абстрагирование, конкретизацию и аналогии, теоретико-терминологический метод; две группы эмпирических методов исследования – общие и частные: наблюдение, опрос (устный и письменный), тестирование, обследование, изучение документов и результатов деятельно-



сти, педагогический эксперимент, методы математической статистики (критерий К. Пирсона  $\chi^2$ ).

**База исследования.** Базой экспериментальной работы явились ГОУ ВПО «Вятская государственная сельскохозяйственная академия», ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет» (г. Киров), филиал ГОУ ВПО «Московский государственный индустриальный университет» в г. Кирове, НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт» (г. Киров), Слободской социально-экономический техникум, общеобразовательные школы № 7, 14 города Слободского Кировской области. В исследовании приняли участие 2590 человек: учащиеся школ, студенты, обучающиеся по специальностям и направлениям высшего профессионального образования: 080100.62 Экономика, 080507.65 Менеджмент организации, 080107.65 Налоги и налогообложение, 080150.65 Финансы и кредит, 080109.65 Бухгалтерский учет и аудит; среднего профессионального образования 080110.51 Экономика и бухгалтерский учет, 080107.52 Налоги и налогообложение, 080114.51 Земельно-имущественные отношения; слушатели курсов подготовки и переподготовки кадров по экономическим специальностям; преподаватели средних и высших учебных заведений.

Исследование проводилось с 2007 по 2012 г. и прошло три основных этапа.

**На первом,** информационно-поисковом, этапе работы (2007–2008 гг.) изучалась научная и методическая литература по различным аспектам проблемы; разрабатывался научный аппарат исследования, в ходе чего сопоставлялись новые задачи, стоящие перед системой профессионального образования, с условиями их реализации в вузах Кировской области. Эмпирические исследования в данный период были направлены на изучение объективной картины декларируемых подходов и научных взглядов на понимание профессиональной культуры экономиста. Также разрабатывалась авторская трактовка данного понятия, моделировалось его содержание, осуществля-

лось теоретическое исследование сущности и объема понятия «профессиональная культура» в отечественной и зарубежной теории и практике профессионального образования.

**Второй этап** (2008–2010 гг.) – конструктивный, был посвящен разработке авторской концепции применения личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе. Сравнительно-сопоставительный характер эмпирического исследования, состоящего из выявления специфических особенностей и функциональных возможностей формирования профессиональной культуры будущего экономиста в процессе получения высшего образования, способствовал становлению объективного видения проблемы исследования. На данном этапе проводилась опытно-экспериментальная работа, в ходе которой были апробированы основные организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

**Третий этап** (2010–2012 гг.) – прогностический. На этом этапе основное внимание уделялось рефлексивному анализу результатов исследования; выяснялось отношение теоретиков и практиков к разработанному личностно-деятельностному подходу к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, к методическим рекомендациям по применению этого подхода в процессе подготовки экономистов. Накопленные научные факты, основные результаты исследования систематизировались и получили обобщение и литературное оформление в диссертации.

**Результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна:**

1. Раскрыто содержание понятия «профессиональная культура экономиста». [Профессиональная культура экономиста есть интегративная (несводимая к сумме составных частей) система общекультурных и профессиональных компетенций специалиста данной сферы, позволяющая ему решать

профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта и испытывать удовлетворенность и самореализованность в избранной профессиональной сфере.]

2. Выявлены структурные компоненты профессиональной культуры экономиста. [Структура: ценностные ориентации экономиста; профессионально-этические нормы (внутренне содержащиеся и внешне проявляемые), определяющие поведение личности в профессиональной среде; общекультурные и профессиональные компетенции; профессиональные модели взаимодействия и общения; способность к адаптации в профессиональной среде; традиции; этика и этикет экономиста.]

3. Выделены критерии, с помощью которых определяются уровни сформированности профессиональной культуры будущего экономиста, конкретизирующие уровневый анализ культуры в целом (А. А. Богданов, Г. П. Выжлецов, И. Кант, В. В. Селиванов). [Критерии: принятие социального и личностного смысла деятельности экономиста; переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как процесса творческой самореализации; владение ориентировочной основой различных видов и направлений деятельности экономиста, аппаратом экономического мышления; умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи; критическое отношение к бытийным проблемам как к определенному классу экономических задач; владение опытом разработки стратегий решения различных экономических задач, и прежде всего задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов; опыт самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев. Уровни профессиональной культуры экономиста как ее актуальное состояние у студентов: 1) знание о сложившейся экономической культуре социума, о современных достижениях экономической науки и опыта, наилучших образцах экономического мышления

и практики, формирование ценностных ориентаций профессиональной культуры экономиста как осмысление теории и практики, принципов и результатов деятельности экономиста в мировом масштабе; 2) освоенность профессионально-этических норм и правил поведения как потребности в самореализации, в логике поэтапного опыта восхождения от замысла к решению экономической задачи, опыта создания экономического продукта и экспертизы его гуманитарной ценности; 3) сформированность общекультурных и профессиональных компетенций и способности к адаптации в профессиональной среде как субъективного выражения объективно сложившейся экономической культуры и социума.]

4. Предложены новые методологические диспозиции личностно-деятельностного подхода, отличные от ранее разработанных (Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий, Е. О. Галицких, И. А. Зимняя, А. В. Карпов, Н. Б. Крылова, А. К. Маркова, В. В. Сериков, Н. М. Таланчук), направленные на проектирование профессиональной культуры экономиста (цели процесса) как интегративного личностно-компетентностного качества, на определение опыта реализации компетентностей как надпредметного компонента содержания экономического образования, на разработку технологии формирования профессиональной культуры студентов, как последовательность ситуаций, «пройдя» через которые будущий экономист достигает уровня профессиональной культуры, адекватного ее основным критериям.

5. Разработана концепция формирования профессиональной культуры. [Концепция, базирующаяся на идее единства личности будущего экономиста и профессиональной деятельности, проявляющейся в том, что он непосредственно и опосредованно в процессе интериоризации и экстериоризации системы общекультурных и профессиональных компетенций одновременно осуществляет выбор адекватных его субъектным позициям видов и форм деятельности и ее преобразования, удовлетворяющих потребностям личностного и профессионального развития, включает: 1) критериально заданную

цель экономического образования в виде системы общекультурных и профессиональных компетенций; 2) личностно-деятельностный подход; 3) закономерности процесса формирования профессиональной культуры будущего экономиста (совместный поиск ценностей и норм, их исследование в специфических видах профессиональной деятельности экономиста определяет связь профессиональной деятельности и экономического поведения); применение личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов, определяющее взаимосвязь с формированием такой культуры; сотрансформация двух процессов – экстерииоризации и интерииоризации, интериндивидуального и интраиндивидуального, внешних причин, деятельности и ее внутренних условий; взаимодействие и взаимозависимость профессионального самоопределения будущего экономиста и мотивации освоения профессии; 4) принципы (субъектности формирования профессиональной культуры; сотрансформации интерииоризации и экстерииоризации системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций; проектирования, конструирования профессиональных ролей экономиста; мотивации; рефлексивности профессиональной роли экономиста; амплификации (обогащения, усиления, углубления) процесса формирования профессиональной культуры будущего экономиста); 5) содержание образования, изоморфное социальному опыту проектирования и конструирования деятельности экономиста, представленное системой задач и способов их решения. Содержание образования проектируется на следующих уровнях: метапредметный (общее описание компетентностного экономического опыта); предметный (усвоение фундаментальных научных понятий и способов экономической деятельности) и задачно-ситуационный (приложение экономико-культурного потенциала специалиста к решению конкретных экономических задач); 6) технологию, обеспечивающую поэтапное освоение будущим экономистом культурного опыта: ценностное осмысление принципов и результатов экономической деятельности; опыт восхождения от замысла к реше-

нию экономической задачи; опыт создания экономического продукта и экспертиза его гуманитарной ценности; 7) психолого-педагогический механизм формирования профессиональной культуры экономиста – это освоение ориентировочной основы экономической деятельности, в структуре которой – представление о предметной сфере этой деятельности, об основных задачах, решаемых экономистом, о критериях отнесения их к определенному типу, о понятийном аппарате, используемом при решении, о нравственно-этических принципах поведения экономиста в различных коллизийных ситуациях, о способах гуманитарной экспертизы экономических решений, а также целостное присвоение указанной деятельности как единство логико-системных процедур мышления и ценностно-смыслового переживания гуманитарных последствий избираемых экономических стратегий; 8) критериальную базу оценки процесса и результатов формирования профессиональной культуры экономиста.]

6. Разработана модель формирования профессиональной культуры будущего экономиста. [Модель включает: 1) целевой компонент – формирование профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза (определение отдельных этапов, основных направлений работы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов, выявление психолого-педагогических условий, средств, форм и методов работы, способствующих формированию ее уровня, адекватного основным критериям) и разработка научно-методических рекомендаций по применению модели в вузах; 2) содержательно-процессуальный компонент (задачно-ситуационный способ моделирования содержания профессиональной культуры экономиста, решение экономических задач, направленных на реализацию проектов различной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации готового продукта); 3) операционно-деятельностный компонент (формы и методы работы, направленные на формирование профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, на практическое ознакомление с целостной

моделью профессиональной деятельности экономиста и приобретение студентами не только элементарных, но и сложных (комплексных) профессиональных знаний и умений, а также на формирование профессионально значимых качеств личности и ценностно-мотивационных ориентаций); 4) результативно-аналитический компонент (соотнесение результатов усвоения опыта профессиональной культуры будущим экономистом с критериями сформированности профессиональной культуры.]

7. Создана авторская технология формирования профессиональной культуры экономиста. [Технология представляет поэтапное формирование профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза: первый этап (теоретический) – формирование теоретических понятий и представлений о деятельности экономиста (ценностных ориентаций, профессионально-этических норм и правил поведения); второй этап (инструментально-аналитический) – уяснение сущности экономических задач; третий этап (структурно-синтетический) – овладение опытом проявления профессиональной культуры при решении экономических задач (экономической компетентностью); четвертый этап (практико-интегративный) – перенос экономического опыта в ситуации самостоятельных экономических проектов; пятый этап (диагностический) – соотнесение результатов деятельности с критериально заданной целью. На каждом этапе решаются задачи по формированию общекультурных и профессиональных компетенций, объединенные в отдельные модули, состоящие из логически выстроенных блоков овладения опытом деятельности экономиста.]

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что оно способствует решению научной проблемы, имеющей важное социально-культурное значение, открывает направление научных исследований, связанных с теоретико-методологическим обеспечением формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе. Теоретико-методологическое обобщение, позволившее раскрыть морфологию, генезис

сущность, содержание и структуру профессиональной культуры экономиста, составит основу новых научных представлений об этом феномене.

Проектирование процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода позволит определить новые регулятивы такого подхода в профессиональной подготовке будущего экономиста, позволит на теоретической основе выявить новые варианты реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Определение закономерностей формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе позволит обозначить новые принципы формирования такой культуры. Выявление ряда специфических функций формирования профессиональной культуры будущего экономиста обогатит педагогическую теорию в части, относящейся к стратегии проектирования образовательных систем, обеспечивающих формирование интегративных личностно-профессиональных качеств специалиста, раскроет способы проектирования содержательного и процессуального аспектов профессионального образования, когда его содержанием выступает целостная профессиональная деятельность, а не традиционные «знания и умения»; поможет в разработке модели формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода, которая даст понятие о механизме формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

В ходе экспериментальной работы количественно и качественно доказано, что процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов позволит будущему экономисту более продуктивно осваивать все структурные компоненты целостной экономической деятельности; использованные методы оценки уровней и этапов формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе будут являться наиболее эффективными.



**Практическая значимость исследования заключается:** 1) в расширении методологии и методической базы профессионального образования экономистов; в создании интегрированных образовательных программ, метапредметных учебных модулей, включающих не только дисциплины общепрофессионального и специального блоков, но и научно-исследовательскую работу студентов по программам НИР соответствующей кафедры, а также все виды внеучебной деятельности, что в целом создает образовательную среду, максимально приближенную к профессиональной и реальной экономической ситуации; 2) в обогащении инструментария работы преподавателей вузов в плане моделирования профессиональных ситуаций в образовательном процессе, а продукт совместной деятельности преподавателей и студентов будет иметь рыночную ценность; 3) в разработке: а) авторской модели формирования профессиональной культуры будущих экономистов на основе личностно-деятельностного подхода; б) системы работы педагогического коллектива по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе; в) методических материалов по формированию профессиональной культуры будущих экономистов; г) программы и методических рекомендаций педагогам по интеграции процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов с профессиональной ориентацией школьников, с отбором абитуриентов, с подготовкой экономистов и адаптацией их к организационной культуре предприятия; 4) в разработке и апробации спецкурса с применением задачно-ситуационного подхода. Полученные автором результаты работы могут быть использованы в научных исследованиях в области профессионального образования; их применение повысит эффективность деятельности не только высших, но и средних профессиональных учебных заведений, а также уровень профориентационной работы школ.

**Достоверность и надежность результатов исследования** обеспечивается обоснованностью методологических позиций, позволяющих осуще-

ствить целостный подход к решению проблемы; применением комплекса теоретических и экспериментальных методов исследования, отвечающих его объекту, предмету, цели, гипотезе и задачам; длительной опытно-экспериментальной работой, ее связью с массовой практикой; репрезентативностью объема выборок; сочетанием количественной обработки полученных данных и их качественного анализа.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Профессиональная культура экономиста есть интегративная (несводимая к сумме составных частей) система общекультурных и профессиональных компетенций специалиста данной сферы, позволяющая ему решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта и испытывать удовлетворенность и чувство самореализации в избранной профессиональной сфере.

Личностно-деятельностный подход как методологический принцип исследования и проектирования процесса формирования профессиональной культуры экономиста представляет собой совокупность диспозиций проектирования профессиональной культуры экономиста (цели процесса) как интегративного личностно-компетентностного качества, определения опыта реализации профессиональной культуры как надпредметного компонента содержания профессионального образования, разработку технологий формирования данного качества как последовательности ситуаций, «пройдя» через которые студент достигает уровня профессиональной культуры, адекватного ее основным критериям.

Профессиональная культура экономиста является субъективным выражением объективно сложившейся экономической культуры социума, наилучших образцов экономического мышления и практики; данная культура является личностным феноменом, а потому ей присущи все характеристики личностного качества – позиция, избирательность, рефлексия, смыслоопределение, ориентация на Другого, ответственность, саморегуляция, креа-

тивность, свобода выражения; формой выражения данной культуры является владение целостной экономической деятельностью, и, соответственно, культуроориентированное содержание образования предстает как набор определенных ценностей, видов деятельности будущих экономистов и опыта их выполнения.

Процесс формирования профессиональной культуры экономиста разворачивается как последовательность личностно- и культуроразвивающих ситуаций, адекватных логике развития данного качества и обеспечивающих совокупность педагогических условий его генезиса.

2. Профессиональная культура экономиста как совокупность признаков позволяет выделить ряд ее функций: 1) информационно-познавательная функция, представляющая собой опыт реализации компетентностей, входящих в структуру профессиональной культуры экономиста, в виде идей, знаний, умений, технологий, накопленный за десятилетия экономической практики; 2) преобразовательно-созидательная функция, характеризующая профессиональную культуру экономиста как культуру активности, культуру действия с продуцированием полезного, нового, материального или идеального-образного продукта экономической деятельности; 3) идентификационная функция, обеспечивающая приобщение к профессиональной культуре сообщества экономистов, естественное стремление идентифицироваться, подражать наилучшим ее образцам, быть похожим на тех, кто добился выдающихся успехов в своем деле; 4) коммуникативная функция, обеспечивающая освоение определенного образца, языка и коммуникаций, которые разворачиваются в контексте системы различных соглашений и согласований в рамках экономических отношений; 5) эстетическая функция, направленная на гармонизацию отношений человека и рынка, культивирующая чувство прекрасного и красоты самой деятельности и её продукта; 6) мировоззренческая функция, обеспечивающая становление мировоззренческих ориентаций на экономическую ситуацию в обществе, обусловлена ценностно-смысловым

содержанием экономической деятельности; 7) мотивационная функция, обеспечивающая заинтересованность экономиста в развитии профессиональной компетентности; 8) рефлексивная функция, проявляющаяся на определенном этапе развития и формирования профессиональной культуры, моделирующая экономическое поведение в соответствии с принятыми в данном сообществе нормами и правилами поведения, определяющая профессиональную Я-концепцию; 9) функция служения, связанная с предметной сферой экономической деятельности, в частности взаимоотношением личности и собственности, культурная значимость которой проявляется в том, что право обладания, распоряжения и пользования благами есть одна из форм установления границы своего «я», своей «самости», «самоценности»; 10) морально-этическая функция, предполагающая соблюдение моральных принципов, норм и правил в процессе хозяйствования как неотъемлемых императивов экономической деятельности; 11) воспитательная функция, обеспечивающая становление будущего экономиста, освоение опыта культурной, хозяйственной деятельности.

3. Психолого-педагогический механизм профессиональной культуры экономиста представляет собой совокупность процессов – переживание потребности в разрешении противоречия между наличным опытом будущего экономиста и необходимым экономическим опытом в восприятии и решении экономической задачи, последовательное овладение ориентировочной основой выполнения экономической деятельности на уровне компетентности. Детерминантами формирования профессиональной культуры являются: процессы смыслообразования, ведущие к принятию культуры как личностной и профессиональной ценности; процесс изучения общекультурных и профессиональных дисциплин, обеспечивающий освоение ориентировочной основы экономической деятельности, в структуре которой находится представление о предметной сфере этой деятельности, об основных задачах, решаемых экономистом, о критериях отнесения их к определенному типу, о понятийном

аппарате, используемом при их решении, о нравственно-этических принципах поведения экономиста в различных коллизийных ситуациях, о способах гуманитарной экспертизы экономических решений; целостное присвоение указанной деятельности будет обеспечено при условии единства логико-системных процедур мышления и ценностно-смыслового переживания гуманитарных последствий избираемых экономических стратегий. Актуализацию данного механизма нельзя обеспечить отдельными дидактическими приемами, требуется создание целостных образовательных сред (ситуаций), последовательность которых обуславливает повышение уровня профессиональной культуры.

4. В качестве технологии, обеспечивающей усвоение опыта профессиональной культуры будущим экономистом, выступает последовательность задачных ситуаций, для разрешения каждой из которых требуются разработка и выполнение учебно-исследовательского экономического проекта, обеспечивающего прирост профессиональной компетентности будущего экономиста. Разрешение ситуаций-проектов предполагает сочетание проектирования и конструирования студентами своей будущей профессиональной роли и рефлексивного анализа профессиональных проб расчетно-экономической, организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, предпринимательской, социально-психологической, педагогической деятельности, которая адекватна будущей системе профессиональных функций экономиста.

В структуре содержания экономического образования выделен особый надпредметный (метапредметный) компонент – опыт реализации компетентностей, входящих в структуру профессиональной культуры экономиста; он актуализирован в образовательном процессе посредством ситуационного моделирования экономических проблем, отражающих реализацию целостной экономической деятельности. Процесс решения экономических задач основан на реализации проектов различной экономической деятельности – от

постановки задачи до презентации готового продукта. Проектирование и конструирование студентом своей профессиональной роли – это такое ее отражение, которое, во-первых, дает будущему экономисту правильное и полное представление о целостной профессиональной роли экономиста (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) и, во-вторых, позволяет ему в процессе обучения овладеть способами выполнения профессиональной роли настолько полно, что обеспечивает безболезненный переход к реальным профессиональным функциям. Проектирование выступает как моделирование профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель деятельности), и содержания образования (модель подготовки). В качестве таких моделей выступают, с одной стороны, система общекультурных и профессиональных компетентностей, с другой – учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы знаний, умений). Суть проектирования и конструирования профессиональной деятельности экономиста состоит в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность и профессиональные роли в процессе обучения в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий и операций отражает лишь ее наиболее существенные черты. Цели и задачи проектирования и конструирования профессиональной роли экономиста продуктивно формулируются лишь в том случае, когда студент видит желаемое (идеальное) состояние объекта, а при возникновении проблемной ситуации обнаруживает средства и ресурсы, необходимые для ее изменения в оптимальном направлении. Проблемные ситуации формулируются студентами в виде экономических задач, которые впоследствии относятся к определенному классу. Проектирование и конструирование студентами будущей экономической деятельности обеспечивает: 1) освоение проектной деятельности как эффективного комплексного способа решения ряда профессиональных экономических задач; 2)

освоение организации различных видов проектной деятельности в экономической сфере (составление стратегических планов экономической деятельности организаций, бизнес-проектов, маркетинговых, организационно-управленческих и др.); 3) самостоятельное приобретение экономических знаний, умений и навыков с помощью проектных технологий; 4) выявление и освоение основных функций и возможностей конструирования проектных технологий; 5) освоение студентами методов экономического, проектного, критического мышления; 6) освоение методов, способствующих повышению эффективности индивидуальной и командной деятельности по разработке и реализации экономических проектов; 7) самостоятельное распознавание проблемных ситуаций и отнесение их к определенному классу экономических задач; 8) овладение навыками проектного и критического анализа проблемных ситуаций; 9) оперативное определение «точки выбора» в той или иной проблемной ситуации, осознанная постановка оптимальной экономической задачи; 10) освоение основных технологий целеполагания, стратегического экономического планирования; 11) освоение основных методов и алгоритмов разработки авторской идеи до уровня экономического проекта; 12) освоение общих схем построения презентации проекта экономической деятельности; 13) овладение навыками деловой коммуникации и конструктивного сотрудничества в команде; 14) освоение нравственно-этических принципов экономического поведения.

Проекты представляют собой образовательные модули, которые включают: дисциплины общепрофессионального и специального блоков; научно-исследовательскую работу студентов по программам НИР; все виды внеучебной деятельности, что создает в вузах образовательную среду, максимально приближенную к профессиональной, обеспечивающую уровень решения исследуемой проблемы, адекватный требованиям реальной экономической ситуации, продукт совместной деятельности преподавателей и студентов имеет рыночную ценность.

Личный вклад автора заключается: в разработке концепции формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода; разработке авторской модели и технологии формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, комплексной программы социально-психологической адаптации студентов к освоению профессии экономиста. Опытно-экспериментальная работа и анализ ее результатов выполнены автором диссертационного исследования лично.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Материалы и выводы работы нашли отражение в шести монографиях, трех учебных пособиях, в методических рекомендациях, концепциях и программах, по которым осуществлялась работа в учебных заведениях г. Кирова и Кировской области по формированию профессиональной культуры и социально-психологической адаптации студентов, в научных статьях в зарубежных изданиях (Германия, Польша) и докладах, посвященных данной проблеме, на международных: Астана (Казахстан), Воронеж, Днепропетровск (Украина), Киров, Москва, Саратов, Тамбов, Тараз (Казахстан), Улан-Уде, Ярославль, всероссийских и межвузовских научно-практических конференциях и научных семинарах, педагогических чтениях и дискуссиях. Основные положения и результаты исследования обсуждались на кафедрах педагогики Вятского социально-экономического института, Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

Результаты исследования использовались автором и преподавателями вузов для преподавания дисциплин: «Педагогика», «Психология и педагогика», «Управление персоналом», «Структура и культура организации» – студентам специальностей и направлений «Экономика», «Менеджмент организации», «Налоги и налогообложение», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит» Вятского социально-экономического института, Московского государственного индустриального университета Кировского фи-



лиала. Апробация осуществлялась также путем распространения рекомендаций по формированию профессиональной культуры экономиста в вузах, средних профессиональных учебных заведениях и школах Кировской области.

## ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФЕНОМЕН И ЦЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

### **Морфология и генезис научных представлений о профессиональной культуре экономиста**

В отечественной системе образования научно-педагогической предпосылкой приобщения молодежи к профессиональной культуре служит сложившаяся традиция экономического воспитания и образования, а также формирования экономической культуры учащихся. Для того чтобы более точно подойти к пониманию категории «профессиональная культура будущего экономиста» нам необходимо рассмотреть взаимодействие двух феноменов: «культура» и «экономика» или «экономическая деятельность».

Понятие культуры относится к наиболее важным и емким категориям современной гуманитарной и естественной науки. «Культура – это совокупность производственных, общественных и духовных потребностей людей». Так определяется понятие этого понятия в Словаре русского языка С.И. Ожегова. Далее указывается, что культура – это высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение [230, 304]. «Культура как особая форма жизнедеятельности человека, качественно новая по отношению к предшествующим формам организации живого на земле, делится на составные части (элементы) и выполняет определенные функции. Развитие и функционирование культур обеспечивает особый способ деятельности человека – социальный (или культурный), главное отличие которого – действия не только с предметно-вещественными образованиями, но и с идеально-образными сущностями, символическими формами, несущими основной поток информации». [130, 146]. Культура, таким образом, – это особая форма жизнедеятельности людей, дающая проявиться многообразию стилей жизни, материальных способов преобразования природы и созидания духовных ценностей.

В этическом измерении понятие культуры емко представлено А. Швейцером [381, 56]. Во-первых, он рассматривает культуру как знак прогресса. Во-вторых, он убежден, что культура предполагает наличие свободных людей, ибо только они могут выработать и воплотить в жизнь ее принципы. Сущность культуры, по А. Швейцеру, двойка. Она складывается из господства разума над силами природы и из господства разума над человеческими убеждениями и помыслами. Если первый аспект свидетельствует о материальном процессе, то второй, более важный аспект предполагает этический процесс, «..господство же разума над человеческими убеждениями – подчеркивает А. Швейцер – являет собою духовное достижение особого рода, ибо оно базируется на воздействии духа на дух, то есть просветленной разумом силы на такую же другую...» [381, 56]. Л. Уайт определяет культуру как «целостную организационную форму бытия людей, рассматриваемую со стороны особого класса предметов и явлений, зависящих от способности человека к символизации, которая рассматривается в экстрасоматическом контексте» [267, 25].

Среди определений культуры в психологии выделяется подход У. Самнера. По его мнению, культура «совокупность приспособлений человека к его жизненным условиям» [322, 46-47]. Р. Бенедикт понимает культуру как «приобретенное поведение, которое каждым поколением людей должно усваиваться заново» [26, 46-47]. Специфическую точку зрения на культуру выразил Г. Стейн: «культура – это поиски терапии в современном мире» [503, 154]. М. Херскович рассматривал культуру «как сумму поведения и образа мышления, образующую данное общество» (близкое к позиции Л.Н. Гумилева) [463, 351].

Особое место занимают структурные определения культуры. Так, Э. Хобель выделил некую единицу культуры – культурный элемент. Это «...считающаяся более неделимой единица поведенческого образца или материального продукта» [464, 499]. Очевидно, что каждая культура включает в себя тысячи культурных элементов, сливающихся в некое единое целое. Причем не-

которые из элементов одновременно являются частью многих культур, то есть, культур разных обществ и разных времен.

Структурно культура включает: особенности способов поддержания жизнедеятельности общности (экономика); специфику способов поведения; модели взаимодействия людей; организационные формы (культурные институты), обеспечивающие единство общности; формирование человека как культурного существа; часть или подразделение, связанные с «производством», созданием и функционированием идей, символов, идеальных сущностей, придающих смысл мировосприятию, существующему в культуре [131, 352].

Дж. Хонигман выделял в культуре два типа явлений. Первый – «социально стандартизованное поведение-действие, мышление, чувства некоторой группы». Второй – «материальные продукты.., поведения некоторой группы» [465, 246].

Культура – сложный, целостный по своей структуре феномен и цивилизационный пласт, имеющий множество внутренних планов, но абсолютизация любого из них ведет к распаду культуры и деградации личности. Системообразующим фактором и вектором в развитии культуры выступают отношения «Я – Ты» (М.М. Бахтин, М. Бубер, С.Л. Франк).

Культура – явление многомерное, многокачественное. Она есть «единство многообразия» (А. Моль) и «не допускает стандартизации, унификации, однообразия. Культура обеспечивает рост индивидуальности личности, ее диалог с обществом, выражает и учитывает самоценность, неповторимость человека, его оригинальность, его «усилие быть человеком» (М.К. Мамардашвили), способность к самоопределению, самоограничению, самосовершенствованию.

Известно, что все психические процессы человека сформированы в ходе культурно опосредованной исторически развивающейся практической деятельности. Для выражения сути этого опосредования в науке используются аспекты материального мира, преобразованный по ходу истории его включения в целенаправленную человеческую деятельность [116, 249].

А.Я. Флиер выделял четыре основных блока осуществления человеческой жизнедеятельности, представленные следующими областями социальной практики:

а) культура социальной организации и регуляции в область изучения которой входят такие специализированные и неспециализированные сферы жизнедеятельности, как хозяйственная культура (на специализированном уровне – экономика, торговля, финансы и т. п.; на обыденном уровне – домашнее и приусадебное хозяйство); правовая культура (специализированная – право, юриспруденция, система охраны общественного порядка и регуляции правовых отношений; обыденная – мораль, нравственность, общественное мнение); политическая культура (специализированная – государственная политика, идеология, управленческая работа, военное и полицейское дело и пр.; обыденная – межличностные отношения между людьми в области частного взаимодействия);

б) культура познания и рефлексии мира, человека и межчеловеческих отношений;

в) культура социальной коммуникации, накопления, хранения и трансляции;

г) культура физической и психической репродукции, реабилитации и рекреации человека [350, 132].

Феномен профессиональной культуры обязан в своем происхождении, бытии и функционировании деятельности субъекта. Т.В. Лодкина пишет, что независимо от разных подходов к проблеме культуры практически все исследователи отмечают, что профессиональная культура характеризует жизнедеятельность личности, группы, общества в целом; культура является специфическим способом бытия человека, имеет свои пространственно-временные границы; раскрывается культура равно как через вещи, предметы, произведения искусства, орудия труда, так и через языковые формы, символы и знаки [195, 7].

При анализе различных концепций профессиональной культуры в науке выявилось много противоречий в подходе к рассмотрению данного феномена. Несмотря на огромное количество этих исследований, пока еще не выработано единого представления о ее природе. Различные попытки систематизации представлений о культуре – от расширительной «ценностной» до специальной «семиотической» выявили лишь различные аспекты ее целостного бытия [162, с. 42-43].

Как показывает анализ философской литературы (Н.А. Бердяев, Л.А. Беляева, Г.Н. Волков, И. Кантор, Л.Н. Коган, А.Ф. Лосев, Д. Маркуш, Ф. Ницше, Г.П. Федотов, Й. Хейзинг и др.), при изучении феномена профессиональной культуры господствуют толерантность, плюрализм, обеспечивающие плодотворное развитие самых разнообразных точек зрения.

Научный термин «профессиональная культура экономиста» лишь только начинает свою самостоятельную жизнь в обиходе теоретического и прикладного знания. Емкость, сложность и неоднозначность данного понятия с самого начала требует наличия широкого методологического контекста научного поиска, который обеспечивал бы комплексность, междисциплинарность и гуманитарную ориентацию исследований.

Известно, что людей определенного образа поведения объединяет одна субкультура, являющаяся составным элементом общей национальной культуры. Эта субкультура проявляется в явных или неявных правилах поведения, спонтанно возникающих в ходе эволюции социума группирующихся в определенных культурных традициях, поступках, ритуалах, обычаях, нравах или «кодексах поведения» [363, 123].

Развитие профессиональной культуры экономиста как «кодекса профессионального поведения», его смена, появление и исчезновение, выдвигание на главенство и оттеснение на второй план различных норм и правил происходит по принципу естественного отбора. Выживают культурные нормы, наилучшим

образом обеспечивающие жизненные цели профессионального сообщества, а не прошедшие эволюционные фильтры – отсеиваются [352, 23].

В России «Кодекс профессионального бухгалтера» или «Кодекс аудитора» менялся несколько раз. Частая смена субкультуры происходила, видимо, из-за несоответствия ее цели основным идеям русской национальной культуры. Получение дохода большего, чем у основной массы населения, живущего по законам общины, не поощрялось русским самосознанием, склонным к уравнительному распределению доходов. Известно, что на Руси уравнительность в доходах рассматриваясь как элемент особой программы поведения членов общины. Это отразилось в обрядах, обычаях, этикете, трудовых навыках, играх, моде, отдыхе, праздниках, способах воспитания, и т. п. [334, 12]. Современная российская культура экономиста сильно деформирована по причине разрыва связи времен. Вместе с тем, по утверждению Б.Ф. Поршнева, восстановить утраченные традиции в принципе возможно [256, 124].

Поскольку экономическая деятельность является массовой, то в сложные исторические периоды особую роль играет фактор поисковой активности как условие выживания системы. Известно, что любая деятельность не может исчезнуть по желанию отдельного человека или группы людей, если является объективно существующей, необходимой для общества [189, 143]. Любая система функционирует по своим законам, традициям, нормам, которые нужно знать и соблюдать для достижения желаемых и общественно полезных результатов.

В условиях современного постиндустриального общества, когда каждый является реальным или потенциальным участником процессов, существенно влияющих на жизнь других людей, а иногда и человечества в целом, когда благодаря достижениям цивилизации любой человек может оказаться в ситуации, где от его поведения зависит благополучие или даже судьба многих, возрастает роль нравственности [17, 12].

Нравственная составляющая профессиональной культуры экономиста – это критерий, согласно которому профессиональное сообщество отделяет приемлемые действия от неприемлемых. В целом, профессиональная ментальность определяется культурой общества и способом организации основных сфер жизнедеятельности в нем [17, 14]. В самом общем виде культурный потенциал экономики выступает как «духовное, проявляющееся в области хозяйственной жизни» (В. Зомбарт). Ценность культуры в этой сфере, в силу отмеченных ранее причин, предстает в форме коллективных или личных представлений о значимом и должном поведении человека в области экономики [119, 23].

Именно поэтому профессиональную культуру экономиста иногда определяют как «ценностные суждения, черты характера, открывающиеся в экономических стремлениях и определяющие поведение хозяйствующего человека; или как совокупность норм, управляющих поведением «человека экономического» [108, 141]. Но это не совсем так, такое понимание сути профессиональной культуры экономиста нуждается в дополнении. Профессиональная культура экономиста – это не просто существующие в обществе идеальные представления об экономической деятельности, а всегда и ценностные отношения (межчеловеческие) по поводу объектов-носителей ценности, как в вещественной, так и в идеальной форме [152, 32].

Это приводит к тому, что нередко всю нормативную базу и идеальные аспекты экономической деятельности считают культурным содержанием экономики. Технические нормы и идеологические доктрины, нацеленные на оправдание функционального отношения к человеку, вряд ли можно считать «культуросодержащими» [152, 56].

О профессиональной культуре экономиста можно говорить в том случае, если она, реализуясь на практике, обеспечивает человеческую основу природных и социально-экономических условий. В такой же степени односторонним является отождествление профессиональной культуры экономиста с суммой продуктов и услуг экономической деятельности. Конечно, ценность включает в



себя и значимости их носителей (товаров и хозяйственных технологий), но не сводится к ним. При доминировании установки на пользу, все человеческое часто отступает на второй план. Но при этом полезность, значимость деятельности и ее результатов вовсе не исключают возможности ее культурной осмысленности, оформленности [152, 98].

Довольно часто характеризуя цивилизованные формы экономической деятельности подчеркивают ее потребительскую нацеленность, что выражается в культивировании искусственных потребностей и жажде потребления ради потребления. Но при этом, упускается важный аспект развития рыночных отношений – индивидуализация потребления, которая делает возможными индивидуальные стили и образы жизни.

Суверенность потребителя способна влиять на процесс производства и распределения, придавать им культурную направленность, характер «заботы о других» и ответственности [172, 98]. Относительная независимость потребителей вынуждает предпринимателей иногда вполне осознанно и добровольно инвестировать капитал в сферу религиозной, моральной, художественной деятельности, что создает дополнительные каналы проникновения моральных и эстетических ценностей в сферу экономической деятельности. Конечно, возможности такого проникновения ограничены. Экономическая этика (этика предпринимательства, делового общения, благотворительность и т. п.), техническая эстетика, дизайн, прикладное искусство пронизаны стремлением к выгоде, пользе, комфорту [172, 12]. Но, одновременно, они свидетельствуют и о проникновении художественно-эстетических начал в жизнь человека.

Профессиональная культура экономиста, как отмечают некоторые авторы, – это определенная, сложившаяся совокупность принципов, приемов, методов осуществления профессиональной деятельности ее субъектами в соответствии с действующими в стране (обществе) правовыми нормами (законами, нормативными актами), обычаями делового оборота, этическими и нравствен-

ными правилами, нормами поведения при осуществлении экономической деятельности [132, 43].

Относительно понимания профессиональной культуры как феномена человеческой жизни необходимо учитывать как минимум три существенных обстоятельства:

Во-первых, профессиональная культура, будучи продуктом жизнедеятельности людей, представляет собой своего рода предметный (овеществленный) и деятельный «генофонд» общества, обладающий различными межнациональными трансляциями (наследованиями) опыта, задающий индивидуумам и институтам определенные образцы мышления, чувствования и поведения, но, вместе с тем, предполагающий и их способность к обучению, адаптации, и, следовательно, возможность (необходимость) обновления объема и структуры «социальной памяти». В профессиональной культуре, таким образом, спрессован опыт множества формировавших ее поколений по осознанию себя и мира, приспособлению к окружающей среде и устройству внутренней жизни, разрешению конфликтов и стремлению к идеалам [9, 42]. Это то, что Ф. Хайек обозначал явными и неявными «правилами» поведения, спонтанно возникающими в ходе эволюции общности и группирующимися в определенные культурные традиции («кодексы поведения»), закрепляемые различными социальными институтами [256. 23].

Во-вторых, существование профессиональной культуры, как и всякого явления, проявляется и реализуется лишь в деятельности людей, которая воплощает те или иные воспринятые, усвоенные, воспроизведенные или заново выработанные образцы культуры. В этом смысле профессиональную культуру правомерно рассматривать как функцию той или иной комбинации культурных традиций (воплощение «кодекса поведения»). При этом формы и ценности собственно профессиональной культуры формируются как непосредственно в самой экономике, так и вне ее.

В-третьих, развитие профессиональной культуры, смена, появление и исчезновение, выдвижение на главенство и оттеснение на второй план различных «кодексов поведения» происходят по принципу естественного отбора, т.е. выживают те системы профессионально-этических норм, которые наилучшим образом обеспечивают жизненные цели общности, а не прошедшие эволюционный фильтр – отсеиваются. В этом смысле в профессиональной культуре «кристаллизуются наиболее успешные и поддерживаемые естественным ходом жизни и сознательными усилиями образцы мысли, действий и взаимоотношений. В них сжатая энергия прошлого опыта, ценнейший и незаменимый ничем моральный и мотивационный ресурс экономического роста» [256, 78].

В гуманитарном и психолого-педагогическом контексте целесообразно рассматривать профессиональную культуру экономиста как такую систему отношений между людьми, их практических действий и стереотипов поведения, которая в течение некоторого времени, формирует, а затем поддерживает у представителей профессионального сообщества уникальную общую для них психологию [26, 45]. Именно психологическая общность позволяет людям, принадлежащим к одной культуре, чувствовать, что они ближе друг к другу, чем к тем, кто не является членом данной культуры.

В педагогическом смысле известно, что люди, воспитывавшиеся в одной природной, вещной и знаковой среде, видят мир в принципе одинаково. Очевидно, что человек воспринимает окружающий мир через призму той среды, которую он застал после рождения.

Профессиональная культура задает ценностное профессиональное пространство как для подготовки будущего экономиста к профессиональной деятельности, так и для самостоятельной работы в сфере экономики. Отмечается, что «человек, не воспринявший в полной мере культуру профессии, не интегрировавшийся изначально в ее корпус, и соответственно не идентифицирующий себя с ней, не сможет стать полноценным специалистом, даже будучи достаточно хорошо подготовленным в теоретическом и практическом плане, по-

сколькx находится в состоянии чужеродного элемента по отношению профессии, в лучшем случае имитирующей деятельность, а в худшем – дискредитирующей ее» [129, 12].

Образовательный опыт показывает, что процесс подготовки к профессиональной деятельности наиболее плодотворно осуществляется через усвоение ее культуры, когда будущий специалист как бы заражается ее достижениями, смыслами, возможностями, которые она ему предоставляет, когда он ощущает ее притягательность как сферы самореализации и испытывает желание стать ее частью, внести свой вклад в ее приращение [129, 13].

Согласно существующим исследованиям к понятию профессиональной культуры экономиста относят ряд институциональных факторов, в которые включают политику, технологию, образование, ценности и отношения, этику и мотивацию, этикет, правоведение, социальный статус, нормы, язык и др. Выделенные нами характеристики являются только ориентирами, они показывают, на что надо обращать внимание, пытаясь уяснить содержание профессиональной культуры экономиста [108, 23].

В исследовании выделены структурные компоненты профессиональной культуры экономиста – это компетенции, ценностные ориентации, профессионально-этические нормы, модели делового взаимодействия и общения, этика и этикет, традиции, способность к адаптации.

В науке нет однозначного подхода к определению понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». В зарубежной литературе под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» и т.д., что, не отражает содержания этого понятия в полной мере.

Отечественная наука также неоднозначно определяет профессиональную компетентность:

- как определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, это наличие у человека способностей и умений выполнять определенные трудовые функции (Маркова А.К.);
- как наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки (В.Г. Зазыкин и А.П. Чернышева);
- как профессиональную подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности (К.А. Абульханова);
- как потенциальную готовность решать задачи со знанием дела (В.П. Симонов).

При этом показателями профессиональной компетентности являются и общая совокупность объективно необходимых знаний, умений, навыков; и умение правильно распорядиться ими при исполнении своих функций; и знание возможных последствий определенных действий; и практический опыт; результат труда человека; гибкость метода, критичность мышления; а также профессиональные позиции, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты.

С точки зрения Сониной В.А., имеют право на существование различные подходы к определению, применению, структуре и содержанию компетенций (компетентностей). Однако большинство определений – это всего лишь вариации двух тем, которые отличаются источниками происхождения [322, 139]. Приведем две основополагающие темы, порождающие все многообразие определений компетенций:

1. Описание задач или ожидаемых результатов. Эти описания берут свое происхождение от национальных систем обучения, таких как National/Scottish Vocational Qualifications и Management Charter Initiative (MCI).

2. Описание поведения. Различные определения поведенческой компетенции – это разные вариации одного по сути определения: «Компетенция – это основная характеристика личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов в работе» (Klemp, 1980).

Необходимым условием совершенствования профессиональной подготовки будущих экономистов в условиях вузов является переход от информирования к организации и управлению самостоятельной учебно-познавательной и профессионально-практической деятельностью обучающихся, осознанию своих функций в поддержке становления нового поколения специалистов, основанного на свободе выбора и самоопределении, проявления творческих способностей и формирования профессионального сознания, адекватного социально-экономическому заказу общества.

Исходя из этого, педагогическая деятельность по подготовке экономистов должна учитывать современные достижения теории педагогических технологий, состоять в проектировании системы педагогических целей и задач, компетенций с последующей трансформацией их в задачи учебно-познавательной, а затем профессиональной деятельности обучающихся.

Ценностные ориентации как системные качества ценностей имеют наибольшее значение в понимании общих ментальных особенностей того социального пространства, в котором осуществляется основная часть профессиональной деятельности. Ценности, олицетворяя предельно значимые социокультурные образцы и модели мировоззрения и поведения, разделяемые в профессиональном сообществе, задают нормативно-культурные особенности экономики, ее своеобразия, механизм хозяйствования, способы принятия решений и т.п. [113, 35]. Однако при определении таких ценностей обычно замечают, что они точно представляют только очевидные или наружные ценности профессиональной культуры.

Ценностные ориентации отражаются в нравственных идеалах, которые являются высшим проявлением целевой детерминации деятельности личности. Идеалы представляют собой предельные цели, высшие ценности мировоззренческих систем. Они завершают многоступенчатый процесс идеализации действительности [132, 23]. Они развиваются, совершенствуются как образцы, определяющие перспективу развития личности [132, 25].

Развитие является характеристикой гуманистических нравственных идеалов, вот почему они выступают в качестве мотива совершенствования личности. Идеалы связывают исторические эпохи и поколения, устанавливают преемственность лучших гуманистических традиций, и прежде всего в образовании [222, 34]. Мотивационно-ценностное отношение характеризует гуманистическую направленность личности в том случае, если она, являясь субъектом экономической деятельности, реализует в ней свой образ жизни, готовность принимать на себя ответственность за других и за будущее общества, поступать независимо от частных обстоятельств и ситуаций, складывающихся в жизни, творить их, наполнять содержанием, вырабатывать стратегию профессиональной деятельности и преобразовывать себя как личность.

Сфера ценностных ориентаций, может быть разделена на:

- окончательные, бесспорные, принимаемые на веру ценности, к которым более подходит термин «предположения»;
- оспариваемые, очевидные наружные ценности. Из-за человеческого желания порядка и постоянства предположения трансформируются в то, что можно назвать культурными «образцами» (парадигмами), связывающими вместе базовые понятия о человечестве, природе деятельности [222, 45].

Профессиональная культура экономиста включает наиболее важные предположения, принимаемые членами социальной группы и получающие выражение в заявляемых данной группой ценностях. Эти ценностные ориентации передаются индивидам через символические средства духовного и материального группового окружения [132, 46].

Профессионально-этические нормы включают правила, законы, инструкции. В следовании нормам возможны разные ориентации – от полной интернализации формальных норм, когда человек следует правилу, не ставя перед собой вопроса о целесообразности такого поведения, до ситуации аномии – полного отсутствия какого-либо регулирующего воздействия норм на поведение [152, 25].

Процесс профессионального образования предоставляет возможность личности знакомиться с различными общественными нормами (принудительного или целесообразного характера), что делает их «легитимными для личности, а также формирует их восприятие в контексте долженствования (как себе, так и Обществу)» [40, 34]. Вне этого не обойтись ни в научной, ни в производственной, ни в бытовой, ни в общественно-политической сферах.

Вся система образования пронизана именно идеями формирования в людях представлений о нормах общественных связей и привычки им следовать. Это проявляется в сознательной человеческой деятельности в ее различных видах или в оценках многослойной картины мира, в котором живет человек [40, 12]. Именно норма, по словам А.А. Богданова, оказывается одним из важнейших условий, обеспечивающих личности возможность войти в целесообразные, обоюдодобные и формально определенные отношения с социальной средой, избежать девиантного поведения в прямом и переносном смысле слова, отчуждения от общества и в итоге – негативного развития личной судьбы [40, 45].

Модели взаимодействия и общения. Взаимодействие часто идентифицируют с таким понятием, как общение. Когда говорят об общении, то обычно имеют в виду взаимодействие между людьми, осуществляемое при помощи различных средств коммуникации (вербальных и невербальных) с целью познания, информирования, изменения участвующих в общении лиц, для установления взаимоотношений между ними, благополучной организации совместной деятельности, осуществление которой предполагает их сотрудничество и общение «на равных» (Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв, Л.С. Выгот-



ский, А.Б. В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Никитенко, М.И. Рожков). Следовательно, общение – сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного влияния друг на друга, и как процесс взаимного переживания, и взаимного понимания друг друга [153, 36]. Умение эффективно взаимодействовать друг с другом и внешней социальной средой, членов профессионального сообщества, непосредственно будет оказывать влияние не только на результат профессиональной деятельности, но и отражать культурный уровень данной социальной группы. Вместе с тем, многочисленными исследованиями доказано, что взаимодействие является для человека тем механизмом, который даёт возможность удовлетворить его потребности в самореализации в системе социальных связей и отношений, максимально раскрыть свои личные качества и потенциалы, способствует стимуляции саморазвития личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Оллпорт).

Традиции – это исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им обычаи, правила, ценности, представления. Традиции складывается на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою общественную значимость и личностную пользу [232, 14]. С изменением социальной ситуации развития той или иной общности традиции могут разрушаться, трансформироваться и замещаться новыми. Традиции служат важным фактором регуляции жизнедеятельности людей, составляют основу воспитания, а также профессиональной культуры.

Культура, в известном смысле, и есть форма, – воплощение духовного содержания во внешнем виде вещей, предметов, в оформленности действий через обряд, ритуал, этикет. Через то, что в профессиональной культуре называется традициями и обычаями, сохраняются и передаются именно формы пове-

дения, отношений. И это очень важно. Ведь даже направленность на «себя дорогого», свой эгоизм легче преодолевать в существующей форме, когда как бы «механически» совершаешь то, за чем стоит нечто более глубокое, чем само внешнее действие [119, 24].

На формирование профессиональной этики экономиста сказываются формы общественного сознания (менталитета) и общественных отношений, направленных на утверждение самооценности гражданина как профессионала, проявление его лучших человеческих качеств, экономической свободы, его ответственности перед потребителями, обществом. Профессиональная этика экономистов должна опираться на моральные принципы, относящиеся к нравам, характеру, притязаниям, а потому неразрывно связана с их мотивами, побуждениями [172, 34].

Совокупность правил непосредственного поведения экономиста определяет профессиональный этикет. Он представляет собой правила, регулирующие его внешние проявления с окружающим миром. Важно так же соблюдение экономистами и общих профессионально-этических норм, включающих профессиональную этику, этические кодексы фирмы, предприятия, общепринятые правила осуществления деятельности, уровень культуры и воспитания, степень их притязаний, соблюдение обычаев и нравов, действующих в обществе, уровень знаний, необходимых для осуществления экономической деятельности и др. [112, 46]. Формирование профессиональной культуры экономистов в целом, зависит от формирования культуры организаций, в которых она протекает, культуры самих экономистов, от их этики, делового этикета и многих других элементов, в целом составляющих такое образование, как культура.

Таким образом, все представленные нами элементы профессиональной культуры экономиста очень тесно переплетаются, и мы согласны с авторами, которые отмечают, что человек, вступающий на путь экономической или хозяйственной деятельности, застаёт ее как сложившуюся, уже готовую систему образа жизни, мировоззрения и поведения. Это система навыков, приемов, зна-

ний, технологий, инструментария, стереотипов, принципов, норм, прав, обязанностей, атрибутов, ценностей. Она имеет свою форму социальной представленности, эстетику, язык, символику, мораль, философию и которая в целом воплощается в определенной культуре [37, 34]. Успешность процесса формирования профессиональной культуры экономиста можно определить на основе таких параметров, как единство интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих черт, творческое отношение к делу, однородность культуры и т.д.

А сам феномен «профессиональная культура экономиста» мы определили, как культуру социальной организации и регуляции, выраженную в совокупности принципов, методов, приемов осуществления общения и взаимодействия в системе «человек-человек», «человек-общество» в условиях хозяйствования, где предметом являются трудовые отношения и собственность, и включающую характерные ценностные ориентации, модели взаимодействия и общения, традиции, систему профессионально-этических норм (внутренне содержащихся и внешне проявляемых) и этикета, определяющих поведение личности и способность к адаптации в профессиональной среде.

Применительно к проблеме исследования под профессиональной культурой будущего экономиста будет пониматься интегративная (не сводимая к сумме составных частей) система общекультурных и профессиональных компетентностей специалиста данной сферы, позволяющая ему решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта и испытывать удовлетворенность и чувство самореализации в избранной профессиональной сфере.

## **1.2. Функции профессиональной культуры экономиста**

Как показал теоретический анализ профессиональной культуры экономиста и экономики в целом, характерные черты «человека экономического» - это нацеленность на успех, равные для всех экономические возможности, конкуренция, поддержка инновационной деятельности, качество работы, профес-

сионализм, тесная зависимость социальной мобильности от качества своей деятельности и инициативы.

В этой связи, в анализе особо выделяется категория культуры услуг и производства благ. Именно эта культура, реализуемая в экономическом пространстве рынка, а также присутствие данной культуры в качестве основного содержания экономической культуры образует, на наш взгляд, собственно профессиональную культуру будущего экономиста. Здесь надо отметить, что культура услуг и производства благ, составляя отличительную особенность профессиональной культуры носит новаторский характер, поскольку требует постоянного создания нового социально значимого и востребованного продукта. Не секрет, что диалектика потребностей людей такова, что то, что является благом сегодня, завтра уже теряет свою привлекательность, поэтому в данной культуре нет места раз и навсегда установившимся стереотипам производства. Известно, что деятельность по оказанию услуг и производства благ может осуществляться и на внеэкономической основе: благотворительность, помощь, система распределения и т.п.). То есть, данная культура не принадлежит полностью только экономической сфере и выступает как социальный феномен; отвечающий контексту культуры общества в целом.

Феномен профессиональной культуры может оказывать самое непосредственное, часто самое непредсказуемое влияние на результат профессиональной деятельности, достижение его промежуточных и конечных целей. Как отмечается В.В. Томиловым, первым всеобщим элементом профессиональной культуры экономиста является ее законность. Вторым элементом – строгое выполнение обязательств и обязанностей, вытекающих из правовых актов, договорных отношений и совершаемых законных сделок, из обычаев делового оборота, что проявляется в ненанесении не только имущественного, но и морального вреда партнерам, конкурентам, потребителям и т.д. [142, 56]. Следующим важным элементом профессиональной культуры является честное отношение к

людям, потребителям, партнерам, государству – это ведущий признак профессиональной культуры.

При культурологическом подходе к анализу профессиональной деятельности, на первый план выступает не деление ее на физическую и умственную, а подразделение на творческую и нетворческую. Конечно, в конкретных видах экономической деятельности, так или иначе, всегда присутствуют оба эти компонента, но превалировать в том или ином случае может какой-то один. Профессиональная деятельность экономиста нетворческого характера наиболее адекватно отвечает задачам достижения максимальной полезности и прибыли. Присущая ей количественная определенность позволяет эффективно осуществлять обменный процесс [5, 67]. В результате цели и средства профессиональной деятельности меняются местами, а человеческий труд превращается в средство достижения прибыли, капитала и т. п. Конечно, этот процесс зависит от множества факторов, но одним из решающих выступает нетворческий характер труда. Речь в данном случае идет о труде, стремящемся к максимальной выгоде, что предполагает эффективное использование того, что уже получено и достигнуто. Соответственно и совокупность произведенных продуктов труда и услуг ценится, прежде всего, в виде сокровищ, денег, капитала и т. п., независимо от того, каким образом и с какими издержками оно было получено [5, 23].

Труд творческого характера, в какой бы профессиональной форме он ни выступал, по своему содержанию не сводится к товарно-денежным отношениям. При этом продукт такого труда может быть полезен и давать прибыль, но стимулы к такому труду лишь косвенно определяются вознаграждением и комфортом, социальным признанием. Этими стимулами являются осознаваемые или неосознаваемые стремления понять и выразить себя, быть для себя и для других [9, 12]. Поэтому продукты творческого труда, в конечном счете, действительно «полезны» для развития людей, хотя первоначально могут восприниматься как бесполезные. «Подлинным богатством обладает тот, кто работает, чтобы понять и обрести смысл, а не тот, кто работает исключительно ради при-

были, оценки со стороны власти или комфорта собственного существования» [9, 56].

От возможностей, которые предоставляет система экономики для творческой деятельности, зависит уровень ее культурности. Конечно, эти возможности не предопределяются жестко экономическими условиями, но вполне можно создать такую ситуацию, при которой любой труд может вызвать только отвращение. Именно присутствие творческого начала привносит в экономические отношения момент осмысленности и соучастия. Динамика соотношения этих двух видов трудовой деятельности и определяет возможный уровень профессиональной культуры экономиста. Следовательно, когда мы говорим о культурном потенциале экономики, то подразумеваем значимость творческого начала в экономической деятельности. Для того чтобы творческий труд обладал культурным содержанием, необходимо отметить ряд его нормативных признаков.

В Европейской культуре, на всех исторических этапах, рынку всегда придавался вид «цивилизованного капитализма». Именно поэтому в данной культуре произошло утверждение таких ценностных нормативов, как частная собственность, право на труд, экономическая свобода, трудовая дисциплина, исполнительность и профессионализм, инициативность, обеспечение равных для всех социально-экономических возможностей, «справедливая», по правилам, устанавливаемым самими людьми, конкуренция и т. п. [16, 18].

Все эти правила, реализующиеся в отношениях экономической деятельности, а также обменной и распределительной, часто приобретают иерархическую форму «символа веры» той или иной организации, группы людей или общества. Они поддерживаются системой словесных символов, обрядов и ритуалов, связанных с «отцами-основателями» дела, «героями-новаторами» [84, 24].

На этой основе строятся многочисленные типологии «экономических культур» (например, протестантской, мусульманской, и др.). Именно значимость экономической свободы обеспечила духовное возвышение труда в индустриальной культуре.

стриальном обществе, но вместе с тем и породила новые противоречия во взаимодействии культуры и экономики [84, 26]. Значимость экономической свободы как внутреннего состояния личности тесно связана с содержанием другой социокультурной нормы экономического бытия – частной собственностью, т.е. собственностью «поделенной» на части и принадлежащей отдельному человеку или группам лиц [56, 37]. Культурная значимость частной собственности проявляется в том, что «право обладания, распоряжения и пользования благами является одной из форм установления границы своего «Я», своей «самости», «самоценности» [56, 38]. При цивилизованном капитализме частная собственность выступает не только средством максимизации дохода и пользы, но начинает рассматриваться, по крайней мере, частью общества, в качестве условия творческого самовыражения. Отрицание права собственности каждого человека и своеволие в присвоении чужой собственности становится критерием низкого уровня развития культуры [56, 39].

Конечно, нельзя не замечать противоречивости социокультурного содержания ценности-нормы частной собственности. Касаясь духовной значимости права собственности на землю, русский философ В.Соловьев отмечал, что недостаточно признать в этой собственности очевидно присущее ей идеальное свойство. Необходимо укрепить и воспитать это свойство, ограждая его от перевеса низменных, своекорыстных побуждений [320, 134].

Другими важнейшими нормами, связанными с экономической свободой и правом частной собственности, выступают свобода хозяйственного договора, право на индивидуальное потребление, экономически справедливое распределение и др. Экономическая свобода, индивидуализация потребления ведут к тому, что экономический успех в значительной мере может быть привязан к общественно желательным результатам. Русский философ Иван Ильин, отвечая на вопрос: возможна ли свобода и творческая инициатива без частной собственности, подчеркивал, что хозяйство без свободного внутреннего побуждения, без личной инициативы и частной собственности, бюрократически ведо-

мое безразличными чиновниками, – не создает ни благосостояния, ни даже достаточного и сколько-нибудь доброкачественного продукта. Такое хозяйствование общественно и государственно вредно [127, 132].

Что же касается ценностного норматива экономической справедливости, то несмотря всю его историческую и идеологическую вариативность, он означал «устранение оков, налагаемых традиционным обществом на социальную мобильность» [127, 256]. Любое право на распоряжение и использование таких ресурсов как труд или капитал начинает зависеть не только от социального статуса по рождению, а и от собственных, личных достижений. Не подлежит сомнению, что в отношении распределения капитализм благоприятствует определенной группе лиц, прежде всего – группе удачливых и эффективных предпринимателей и нередко «обмен становится обманом» (В. Соловьев). Но, в то же время, экономическое и социальное вознаграждение этой группы может быть связано с интересами и потребностями других групп населения, если в обществе создаются правовые гарантии для экономической свободы. Экономическая свобода, индивидуализация потребления ведут к тому, что экономический успех в значительной мере может быть привязан к общественно желательным результатам [130, 12].

Экономическая культура присуща различным способам хозяйственной жизнедеятельности, среди которых наиболее существенными выступают плановая (регулируемая) экономика и рыночная экономика. Культура рынка, представляется уже как более узкое понятие, отражающее экономическую культуру в условиях главенства рыночных механизмов и моделей организации и ведения хозяйственной деятельности. Известными атрибутами данной культуры, выступают свобода экономической деятельности, частная собственность, конкуренция, прибыль и т.д.

Рыночная экономика, как отмечают многие исследователи, определяется тремя существенными чертами:

- 1) частная собственность, в том числе на средства производства;



- 2) ориентация на получение максимальной прибыли и выгоды;
- 3) согласование экономической активности исключительно с помощью рынка и системы цен.

Однако, присутствие социокультурных ориентаций в экономической сфере крайне неустойчиво. Максимализация дохода и пользы, как ведущий принцип экономической деятельности, по мнению С.Н. Булгакова постоянно вступает в противоречие с установкой на духовную самореализацию как самого лица, занимающегося экономической деятельностью так и других людей. Стремление к выгоде, практицизму, по мнению ученого, часто способствуют отделению норм должного от прозаической установки на накопление и удовлетворение утилитарных потребностей. Чаще всего, на первый план выдвигается практицизм и равнодушие к ценностным идеалам, которые приобретают формальный характер. Человеческие отношения подчиняются анонимному движению товаров и денег, где к людям относятся как к вещам. Ведь распорядиться вещами намного проще, «эффективней» [53, 233].

Характеризуя эту ситуацию, Э. Фромм отмечает, что производство перестает быть для человека средством улучшения жизни, превращается в самоцель, у которой в подчинении оказывается сама жизнь. Человек ощущает себя как товар, как капиталовложение; его целью становится достижение успеха, то есть желание продать себя на рынке как можно выгоднее. Счастье отождествляется с потреблением все более новых и лучших товаров [361, 23], что характерно для витального уровня культуры. Это говорит о том, что человек, занимающийся экономической деятельностью, обречен оставаться на первом уровне культурного развития и не соотносить свою деятельность с культурными нормами и идеалами.

Так или иначе, укоренение капиталистических начал в экономике стимулировало ее бурное развитие, что привело к росту ее автономии и усилению влияния на все сферы жизнедеятельности. Именно эти факторы обострили су-

ществовавшую, в принципе всегда, проблему отрыва, отделения экономических отношений от культурных норм и идеалов [361, 98].

С этого момента разгораются споры о «рыночном обществе», «которое то прославляется, то порицается». Актуальность этой проблемы обусловлена еще тем, что в последние десятилетия она приобрела новые очертания в связи с трансформацией капиталистической экономики. Что же касается современной России, то вопрос о соотношении экономических и культурных факторов в развитии общества, по-видимому, – проблема жизни миллионов людей [2, 125].

Однако всегда следует осознавать, что человеческая духовность несводима к ценностям – нормам экономических взаимоотношений. Культура – это, по мнению большинства авторов, не всякая обработка и оформленность человеком природы и самого себя, а особая одухотворенность, облагораживание мира, человека, его действий и их результатов. Экономическая деятельность может одухотворяться, окультуриваться, но в разной степени и до известного предела [120, 154].

Ограниченность возможного «одухотворения» экономических форм проявляется в своеобразных парадоксах. Экономическая, технологическая развитость отнюдь не всегда сопровождается культурным «цветением» в сферах морали и искусства. И, наоборот, экономический кризис, по мнению С.Н. Булгакова, сопровождающийся деградацией экономических структур, может стать фоном для вспышки духовного подвижничества и последующего окультуривания экономической деятельности. Все эти моменты приобретают большую отчетливость, если рассматривать культурную динамику экономической сферы в связи с конкретными способами проявления духовных ценностей в экономике в результате профессиональной деятельности [53, 243].

Анализ феномена профессиональной культуры, позволяет выделить ряд ее существенных характеристик как отправных критериев ее представления и научной интерпретации. Прежде всего, развитие профессиональной культуры экономиста должно исходить из того, что данная культура обладает своими

особыми уникальными признаками. Прежде всего, профессиональная культура экономиста характеризуется как деловая, поскольку она выстраивается вокруг осуществления конкретного дела, которое становится определяющим фактором жизни экономиста, выступает ее высшей ценностью (затмевая ценность денег и прибыли), именно делу подчинены основные усилия и интересы предприятия и его сотрудников («дело – прежде всего»).

Профессиональная культура экономиста является креативной в своей деятельности основе, то есть это культура созидания, постоянного творения, порождения благ и услуг, в чем выражается ее непосредственная материализация в хозяйственно-экономической жизни.

Профессиональная культура экономиста должна отличаться инновационным характером, поскольку всегда связана с поиском новых предложений, лучших альтернатив и способов организации деятельности на рынке, кроме того, это еще и культура риска, вызова сложившимся стереотипам общественной и экономической жизни. Профессиональная культура экономиста – культура действий в условиях неопределенности, это культура постоянных новшеств, способности к нетривиальным ходам и нестандартным решениям, таким образом, профессиональная культура, связанная с экономической деятельностью – это культура инновационная [119, 243].

В психологическом измерении профессиональная культура экономиста выступает как потребностно-сензитивная, то есть чувствительная и зависящая от потребностей людей, ориентированная на процесс удовлетворения изменяющихся потребностей. В гуманитарном смысле экономическая деятельность осуществляется в «зоне ближайших человеческих потребностей», он означает готовность предложить тот продукт или услугу, которая сегодня ещё не сформулирована и не появилась на рынке предложений (существует как потенциальная), а завтра становится неотъемлемым, жизненно необходимым элементом данного рынка, то есть, в этом смысле, профессиональная культура выступает

еще и как культура формирования потребностей на рынке предложений [14, 15].

Следующая характеристика непосредственно связана с предыдущей. Речь идет о способности опережающего выдвижения коммерческих идей и предложений как важном атрибуте профессиональной культуры экономиста, что и характеризует данную культуру как инициативную. Из названной характеристики непосредственно вытекает следующая особенность профессиональной культуры, а именно ее прогностический характер. Он проявляется в феномене продуктивного предвосхищения рыночного процесса как способности к коммерческо-маркетинговой антиципации (предугадывания), которая лежит в основе моделирования производительной деятельности, коммерческих предложений и организации деятельности на рынке [16, 221]. Без развитого воображения и прогноза невозможно обеспечить опережающую и инициативную в условиях современного рынка.

Профессиональная культура экономиста выделяется своей реалистичностью и прагматичностью. В ней нет места отвлеченным и абстрактным схемам, но ей присущ, прежде всего, конкретный, осязаемый и реалистичный способ действий и предложений, который всегда направлен на достижение полезного результата, востребованного на рынке продукта [37, 145].

Профессиональная культура экономиста характеризуется как рационализаторская, что выражается в стремлении достичь функциональной эффективности в деятельности за счет получения максимальной выгоды от использования вложенных средств и затраченных усилий. Профессиональная культура проявляется в искусстве свести процесс организации деятельности и производства к минимальным затратам, потерям и издержкам на пути достижения результата [16. 35]. Данное свойство профессиональной культуры экономиста обуславливает тесную связь экономики с наукой и стремлением широко и постоянно внедрять передовые наукоемкие технологии.

Феномен профессиональной культуры экономиста может оказывать самое непосредственное, часто самое непредсказуемое влияние на результат профессиональной деятельности, достижение его промежуточных и конечных целей. Особенно сильное влияние уровень профессиональной культуры оказывает на процесс общения деловых партнеров – важный и обязательный компонент профессиональной деятельности.

Следовательно, профессиональная культура экономиста характеризуется как коммуникативная культура. Очевидно, что успешная экономическая деятельность строится на культуре коммуникаций. Экономист должен разворачивать свою деятельность в сложной системе отношений, в многозначности взаимодействий с различными слоями и категориями общества (партнеры, заказчики, конкуренты, персонал, потребители, государственные органы и др.). Данная профессиональная деятельность состоит из бесконечных и непрерывных контактов и отношений. Культура общения в этой связи выходит на первый план профессионального облика экономиста. Особую важность она обретает с выходом деятельности на международный уровень. Более того, в условиях информационного общества сама коммуникация становится товаром, что неуклонно повышает ее роль в экономике [172, 119].

В содержательном плане коммуникативный характер профессиональной культуры дополняется следующим важным свойством данной культуры, а именно тем, что преобладающая часть коммуникаций носит договорной характер. То есть профессиональная культура в этом смысле выступает как договорная, и известно, что в социально-правовом отношении экономическая деятельность реализуется в пространстве договора. Таков механизм рынка, где никто не может действовать в одиночку, реализуя лишь свой собственный интерес. Цивилизованные экономические отношения разворачиваются в контексте системы различных соглашений и согласований [234, 149]. Культура диалога, переговоров, учета интересов, культура согласия и разрешения конфликтов цивили-

лизованными путями становится неотъемлемыми факторами успешной деятельности [248, 126].

Неотъемлемым признаком профессиональной культуры экономиста выступает самостоятельность действий и свободная экономическая деятельность. В известном смысле, профессиональная культура экономиста – это культура экономической свободы. Жесткий и всеобщий экономический контроль, бюрократизм, наличие неравенства в доступе и пользования ресурсами, сверхмонополизация экономики, наличие дискриминаций и санкций в отношении производителей противоречит самому духу и философии современной экономической концепции [266, 145].

В целом, профессиональная культура экономиста – это культура экономической свободы в неразрывной связи с личной ответственностью. В этой связи, выделяется важный этический признак профессиональной культуры, такой как ответственно-доверительный характер построения деятельности на рынке [302, 142]. Эта характеристика обусловлена тем, что экономическая деятельность полагает личную ответственность за деятельность предприятия. Кроме того, эта деятельность может реализоваться только на основе доверия. Без ответственности и доверия невозможно реальное партнерство и сотрудничество, а иногда может скатиться к манипулированию и даже мошенничеству [302, 156].

Наконец, в числе важнейших свойств профессиональной культуры экономиста выступает то, что она по своей сути является социально-ориентированной культурой. Социальное измерение становится определяющим нравственным индикатором, присущим профессиональной культуре [119, 147].

Перечисленные признаки и определяющие свойства профессиональной культуры непосредственно связаны друг с другом, не существуют изолированно и взаимно обуславливают друг друга. Так, например, экономическая деятельность предполагает ответственность, ее деловая прагматика обуславливает рационализаторство, креативность неотделима от новаторства и инициативно-

сти, которые связаны, в свою очередь, с прогностичностью а его социальная ориентация с коммуникативностью и т.д.

Совокупность профессиональных признаков профессиональной культуры экономиста позволяет выделить ряд деятельностно-психологических характеристик профессиональной культуры экономиста, которые выражают ее значимость для ее субъектов, для общества и культуры в целом.

Профессиональная культура экономиста выполняет информационно-познавательную функцию, поскольку представляет собой свернутый опыт, в виде идей, знаний, умений, технологий, накопленный за десятилетия экономической практики и опыт, проверенный временем. Именно этот опыт несет в себе ценнейший пласт информации и служит неиссякаемым источником для познания и образования будущих экономистов [338, 12].

Профессиональная культура экономиста представляет организаторскую функцию в становлении экономической деятельности, предприятия и личности экономиста, поскольку выступает как определенная культура управления, мышления, культура принятия решений, основанная на выдвижении некой идеи, цели и задач деятельности, которой подчинены усилия профессионала, людские и материальные ресурсы. Опыт организации и ведения дела составляет важную прикладную часть профессиональной культуры, освоение которой значительно продвигает процесс деятельности в области экономики [342, 13].

По своей социальной направленности она представляет преобразовательно-созидательную функцию. Профессиональная культура – это культура активности, культура действия с продуцированием полезного, нового, необходимого продукта или услуги в результате [342, 14]. Эта деятельность связана с постоянным процессом преобразования условий жизни людей, с созданием и созиданием среды существования, отвечающей насущным потребностям человека и достойной человека.

Профессиональная культура экономиста обеспечивает идентификационную функцию в профессиональной среде. Приобщение к профессиональной

культуре вызывает естественное стремление идентифицироваться, подражать, быть похожим на тех, кто добился выдающихся успехов в своем деле, сумел продвинуться дальше других. С другой стороны, профессиональная культура позволяет профессионалам, занимающимся той же деятельностью лучше понимать друг друга, разделять проблемы и трудности в деятельности, учитывать интересы друг друга, принимать более ответственные и осмотрительные решения, касающиеся своих партнеров [370, 14].

Следующая функция непосредственно вытекает из предыдущей и заключается в консолидации сообщества людей, занимающихся экономической деятельностью. Приобщение к профессиональной культуре, с ее традициями, опытом, историей формирует у человека ощущение своей сопричастности к определенному сообществу людей, позволяет представлять себя и своё дело как часть некоего целого, чувствовать свою включенность в общую сферу деятельности [388, 12]. На этом основывается солидарность и кооперация профессионалов.

Среди специфических функций профессиональной культуры экономистов выделяется репрезентативно-символическая функция. Профессиональная культура экономиста несёт в себе целую систему образов и символов, которые формируют определенный имидж и свою коммуникативно-символическую среду, составляющую ментальное пространство экономической деятельности [375, 23]. Постигание профессиональной культуры есть процесс освоения определенного образа, языка и коммуникаций, обеспечивающих, с одной стороны, имидж экономиста, а с другой, необходимый «доступ доверия» например, в бизнесе [375, 24].

Профессиональная культура экономиста играет эстетическую функцию в практической деятельности, поскольку направлена на гармонизацию отношений человека и рынка, культивирует чувство прекрасного и красоты, как в самой деятельности, так и в её продукте. На уровне личности эта функция выражается в наличии определенного вкуса, чувства меры и эстетической культуре



человека, занимающегося экономической деятельностью во всех ее проявлениях, будь то руководство предприятием, бизнес или любая другая деятельность [375, 26].

Мировоззренческая функция профессиональной культуры экономистов, обусловлена ее ценностно-смысловым содержанием. Как уже отмечалось профессиональная культура – это «конструкт ценностей и идей, разделяемых в данном сообществе как образцы, эталоны для построения смысловой картины действительности» [66, 271]. Приобщение к ней неизбежно связано с процессом становления мировоззренческой позиции.

Мотивационная функция профессиональной культуры экономиста – может быть представлена в управленческой деятельности, целью которой является разработка и реализация приемов, способствующих повышению уровня заинтересованности работников в осуществлении профессиональной деятельности не только для собственного материального блага, но и для пользы всех членов профессионального сообщества, всеобщего социального блага [100, 145]. При этом, человек с развитой культурой будет добиваться ее выполнения в соответствии с профессионально-этическими нормами и кодексами, принятыми в организации.

На определенном этапе развития и формирования профессиональной культуры проявляется ее рефлексивная функция, то есть способность экономиста осознавать себя как субъекта профессиональной деятельности, моделировать свое поведение в соответствии принятыми в данном сообществе нормам и правилами поведения. Поскольку в основе психического процесса, формирующего человеческое мировоззрение, лежит непреложный закон: наши самостоятельные суждения, определение своего места в жизни, осознание своего «Я» появляются только в процессе самосознания, т.е. рефлексии. Следовательно, достаточно легко проследить связь рефлексии и самоопределения [325, 35]. Рефлексивная функция профессиональной культуры выступает на первый план,

когда экономист прибегает к ней, решая проблемную ситуацию, поставленную профессиональной деятельностью и жизнью.

Профессиональная культура экономиста, безусловно, выполняет морально-этическую, нравственную функцию, поскольку предполагает определенные законы, нормы, правила, заповеди, принципы и руководства к действию, которые принимаются к исполнению в данной среде как неотъемлемые императивы деятельности. Существуют целые кодексы и системы правил, которые призваны обеспечивать предприятию или фирме достойную репутацию. И именно репутация (а не прибыль) сегодня выступает как определяющий показатель успешности в экономической деятельности [272, 34]. В целом, профессиональная культура строится как некий проводник общечеловеческих ценностей и нравственных норм в сфере экономики, поэтому ее развитие становится для профессионала необходимой составляющей успеха и самореализации.

Как сумма вышеназванных функций выделяется ещё одна общая функция профессиональной культуры экономиста, а именно её воспитательная функция в становлении будущего экономиста – выступает как сфера опыта цивилизации, сложившаяся в условиях свободного рынка [375, 40]. На человека, эта культура неизбежно оказывает целостное влияние, проникающее на все уровни его личностной организации (познавательный, поведенческий, эмоционально-волевой, коммуникативный, мотивационный, ценностно-смысловой). Профессиональная деятельность охватывает человека целиком, задействует все ресурсы и способности личности, поэтому профессиональная культура в итоге становится для профессионала его собственной личностной культурой.

Целесообразно также очертить круг факторов, которые влияют на формирование профессиональной культуры, и выделить среди них те, на которые можно реально воздействовать. В самом общем виде их можно представить следующим образом (рис. 1.)

**Факторы, влияющие на формирование профессиональной культуры будущего экономиста в вузе**



Рис. 1

Эти факторы, в свою очередь, делятся на несколько групп. Первая группа факторов связана с уровнем культуры будущего экономиста:

- врожденными способностями;
- социально-психологической обстановкой в семье, где воспитывался ребенок;
- уровнем жизни;
- фактором «довузовского» воспитания и образования;
- качествами личности;
- наклонностями и устремлениями, сформировавшимися до поступления в вуз.

Очевидно, что перечисленная группа факторов практически выпадает из числа управляемых.

Вторая группа факторов начинает воздействовать во время обучения студента:

- уровень развития профессиональной культуры вуза;
- эффективность отбора абитуриентов;

- потенциал вуза;
- содержание и организация учебного процесса;
- степень использования передовых технологий обучения;
- профессионально-значимая среда вуза и т.д.

И, наконец, третья группа – это малоуправляемые факторы воздействия на человека после окончания учебного заведения:

- уровень развития организационной культуры предприятия;
- помощь молодому специалисту в адаптации;
- профессиональные консультации и некоторые другие.

Таким образом, источником личностной профессиональной культуры являются элементы объективно существующих форм экономической реальности, которые тесно переплетаются, и человек, вступающий на путь экономической деятельности, застаёт их как сложившуюся систему, соответствующую определенному образу жизни, мировоззрению и поведению людей данного исторического периода.

Признаки, определяющие черты освоенной профессиональной культуры экономиста, непосредственно связаны друг с другом, не существуют изолированно и взаимно обуславливают друг друга. Совокупность профессиональных функций и признаков профессиональной культуры экономиста позволяет выделить ряд деятельностно-психологических характеристик (функций) профессиональной культуры экономиста, которые выражают ее значимость для ее субъектов, для общества и культуры в целом.

### **1.3. Характеристика уровней и критериев профессиональной культуры экономиста**

Деление культуры по уровням, каким бы условным оно ни было, по нашему мнению, – целесообразно, поскольку уровень культуры – это показатель ее реального состояния, предельных возможностей ее осуществления в жизни.

С точки зрения В.В. Селиванова, в самом общем виде можно выделить три уровня культуры на основе доминирования (у человека, группы, социума) определенных жизненных интересов, так сказать базовых жизненных потребностей. Когда человек начал ощущать себя человеком, переходя от биологического состояния к социальному, то первая из осознаваемых потребностей была витальная (от лат. “vita” – жизнь), потребность в собственной жизни, стремление жить и выжить [307, 23]. Не следует отождествлять эту потребность с биологическими инстинктами выживания и продолжения рода у животных. У людей, даже в исходной точке культурирования, формы и способы реализации этой потребности принципиально отличают ее от животного стремления к выживанию [307, 24]. Конечно, и жизнь человека обеспечивается питанием, размножением, одеждой, элементарным комфортом. Но у людей витальные потребности, являются исходными по отношению к другим потребностям (ибо заботой, скажем о красоте, сыт не будешь и голодного не насытишь), но они и сами усложнились [10, 132]. Они были важны не только в начале человеческой истории, но и сейчас имеют существенное значение, так как представляют собой базу низшего уровня культуры, который В.В. Селиванов условно и называет «витальным» [307, 26].

Этот уровень – первичен, необходим, но ограничен. Человек в любую эпоху, в любом возрасте может оставаться на этом уровне культуры. Тогда все элементы действительности и культуры существуют в отношении к витальным потребностям, как обеспечивающие их удовлетворение. Все интересы и страсти могут, по мнению В.В. Селиванова, уходить сюда. Вокруг себя человек формирует слой культуры, где порой представлены все ее сферы и элементы: мораль, религия, право, искусство, любовь, дружба. Но во всем доминируют прагматические тенденции использования, в том числе и культуры, в своих непосредственных жизненных интересах. У «виталистов» обычно обостренный интерес к власти, к ее наличию и использованию для себя. В этом слое человек чувствует себя удовлетворенно и активно действует на расширение своих практиче-

ских возможностей. Главное же, что для человека этого уровня культуры характерно отношение к другим людям, в том числе и к находящимся на более высоких уровнях культуры, как к объектам корысти, выгоды [10, 131].

Второй, более высокий уровень, В.В. Селиванов (тоже условно) обозначил как уровень специализированной культуры. В основе его – доминирование интереса к самой жизни, к какой-то из ее сторон, возникает потребность в самореализации. «Человек, выходящий на этот уровень культуры, обычно умеет что-то такое, что восхищает других, и к чему он сам приобретает сильный и устойчивый интерес» [307, 24]. Это проявляется как реализация своих потребностей и возможностей при увлеченности каким-то делом, мастерством, профессией или даже хобби.

Таким образом, удовлетворяется потребность жить жизнью своих способностей. Этим, по мнению ученого, определяется и вся система ценностей человека. Действительно интересным и ценным оказывается то, что относится к делу, где человек проявляет себя. И. Кант заметил: «Ученые думают, что все существуют ради них. Дворяне думают так же» [135, 202]. Для людей такого уровня культуры другой человек интересен и ценен не как объект корысти, но как объект профессиональной устремленности, или только в связи с ней. И, например, «оказывается возможным перешагнуть через человека во имя служения искусству, науке, ради политических и профессиональных интересов» [135, 202]. Дело как самопроявление, оказывается ценным само по себе, ценнее любого человека, стоящего вне этого дела, а тем более мешающего ему. Конечно, в жизни все гораздо сложнее, в том числе и проявления данного уровня культуры. Любые схемы, по мнению И. Канта, грубоваты. Есть, видимо, промежуточные уровни между первым и вторым, вторым и третьим [133, 129].

Третий уровень В.В. Селиванов условно обозначает как уровень полноценной культуры. Доминантная базовая потребность этого уровня – потребность в жизни другого человека, увлеченность жизнью другого. Речь идет не о деятельности, так сказать, на благо общества, не об альтруизме. Яркое проявление

ние выхода на высший уровень культуры (что возможно для каждого) – настоящая любовь, когда хочется приносить радость другому человеку. Но подобное отношение (близкое к такому) может проявляться и через профессию, и через хобби, и через что угодно. В нравственности, например, это направленность на Другого даже в самооценках, это – обостренная совесть, это – тактичность, деликатность, терпимость [307, 14].

Для высшего уровня характерна направленность на культурное самообогащение, живой интерес к разнообразным явлениям культуры, не ограниченный профессиональной однобокостью. На третий уровень культуры в обществе обычно выходят немногие, действительно культурная элита. Но и возможность выхода на него и случаи реализации, пусть даже частичной, этой возможности – крайне важны [307, 16].

Г.П. Выжлецов иначе, чем В.В. Селиванов, выделяет уровни культуры. И сопоставляя их со структурой ценности, показывает, что и объект-носитель ценности и значимость, норма и идеал выступают «как правило, в той или иной ситуации, в качестве самостоятельной ценности, становясь при этом основой соответствующего уровня культуры» [66, 214].

Если мы, учитывая это, вернемся к рассмотрению уровней культуры, обозначенных В.В. Селивановым, то очевидно, что на низшем, витальном уровне, ценности жизни и культуры воспринимаются и существуют как значимости. И поступки, действия, выбор поведения человека определяются тем, что является значимым, полезным, разумным для него. Нормы моральные, правила поведения, существующие в обществе, могут соблюдаться как внешние, потому что они полезны в житейских ситуациях.

На втором уровне, уровне специализированной культуры, ценности могут реализовываться, казалось бы, во всем их богатстве. Социальные нормы поведения, отношений, на этом уровне могут быть усвоены, пережиты внутренне, и доминировать над пользой. Поэтому в поведении срабатывает принцип: поступай как нужно, как должно, а не так, как выгодно и удобно. Более того, к

норме на этом уровне может добавляться и желаемое, когда человек живет и действует, выбирает ценности в соответствии с идеалами, задаваемыми сферой его духовных интересов (наука, искусство, религия и т. д.) [50, 146].

Ограниченность второго уровня культуры проявляется, однако, в том, что эти внутренние нормы должного, эти идеалы, утверждаемые порой даже ценой собственной жизни духовные ценности, – могут оказываться самодовлеющими, высшими в отношении к ценности другого человека, к ценностям других людей, других культур [66, 123].

На третьем уровне, уровне полноценной культуры, высшая ценность – это другой человек. На этом уровне вся разумность отношений и поведения, все нормы взаимоотношений и поступков, все намерения и идеалы, – все это выражает человечность отношения к миру, стремление к целостной очеловеченности бытия. На этом уровне «над материальным, над социумом, над практичностью бытия торжествует дух» [66, 132].

Переход к рынку очень часто оборачивается утратой культурных ориентиров, как на уровне личности, так и общества в целом. Как следствие – аномия («ценностный вакуум») и резкое снижение ценности человеческой жизни. Именно эта противоречивая динамика «экономического духа» [119, 11], который, то проявляется как «дух», то растрачивается в господстве витальных потребностей, и предопределяет крайности оценок соотношения экономики и культуры. На витальном уровне, зачатки культурных форм организации экономической жизни слитны, точнее – здесь абсолютное господство значимости, пользы [119, 17].

В любом обществе экономическая культура включает в себя три уровня:

- первый (верхний) уровень, он представляет собой теоретическую культуру, носителями которой являются исследователи и преподаватели;
- второй (промежуточный) уровень, он представляет собой культуру лиц, принимающих инвестиционные и распорядительные решения в госу-



дарственных, общественных и частных структурах (предприятиях, организациях, фирмах и т.п.), носителями которой являются менеджеры, государственные чиновники, экономисты, исполнители, консультанты и др.;

- третий (низший) уровень, он представляет собой массовое экономическое сознание, подразделяющееся, в свою очередь, на производственные и потребительские мотивации [83, 25].

В настоящее время стало традиционным выделять три уровня организационной культуры:

1) поверхностный «символический» уровень – это все, что человек может увидеть и пощупать: корпоративная символика, логотип, фирменные календари, флаг фирмы, гимн фирмы, особая архитектура здания и т.п. Также к «символическому» уровню относят мифы, легенды и истории, связанные с основанием фирмы, деятельностью ее руководителей и выдающихся сотрудников. Такие легенды и истории обычно передаются устно;

2) подповерхностный уровень – объединяет ценности и нормы, сознательно зафиксированные в документах организации и призванные быть руководящими в повседневной деятельности членов организации. Типичным примером такой ценности может служить установка «клиент всегда прав» в отличие от установки о первенстве производителя в советский период. (В частности, продолжающееся существование старой ценности о первенстве производителя до сих пор противодействует эффективной работе многих организаций и секторов экономики);

3) базовый или глубинный уровень – базовые предположения, принимаемые членами организации бездоказательно и в большинстве случаев неосознаваемые, некоторый «воздух» организационной культуры, который без запаха и вкуса, которым все дышат, но в обычном состоянии не замечают.

В социально-психологическом смысле экономическую культуру можно определить как набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых органи-

зацией ценностях. Эти ценностные ориентации передаются индивидам через символические средства духовного и материального внутриорганизационного окружения [47; 49; 50; 96; 103]. Материальное окружение, включающее такие внешние факторы, как применяемая технология, техническое оснащение, дизайн, архитектура и использование пространства, наблюдаемое поведение и внешний вид персонала, то есть все то, что можно воспринять, составляет первый уровень организационной культуры.

На втором уровне находятся такие латентные образования, как ценности и ценностные ориентации, нормы и правила, которыми руководствуются люди. Понять то, что происходит на этом уровне, можно либо работая длительное время в организации, либо проводя специальные исследования. Именно этот уровень является ключом к пониманию нами профессиональной культуры.

На третьем уровне находятся ценности и базовые социальные установки создателей организации. Именно эти люди формируют то, что называют философией или миссией организации, из которых автоматически следует система корпоративных ценностей – основной элемент ее культуры.

Сформулированные таким образом ценности отражают идеологию организации. Идеология организации представляет собой систему ценностей, выраженную в форме осознанных совместных целей персонала организации. Одна из проблем состоит в том, что очень немногие руководители в настоящее время могут сформулировать свою ценностную позицию. Без этого достаточно сложно оценить эффективность деятельности организаций и целенаправленно развивать ее профессиональную культуру. Там, где это удается, зависимость между эффективностью деятельности организации и ее организационной культурой считается доказанной [104, 12].

Исходя из этих утверждений, можно констатировать, что на втором уровне – культурный потенциал может прослеживаться достаточно отчетливо, что позволяет фиксировать его содержание в нормативной форме, но реализа-

ция его в межчеловеческих отношениях всегда сопряжена с риском его «девальвации» [14, 123].

Что же касается высшего уровня культуры, в основе которого – потребность в жизни другого человека, то экономическая деятельность, по мнению многих авторов, с ним несовместима. Если она приобретает характер бескорыстного «служения другому», то начинает утрачивать сущностные признаки экономической деятельности. Из этого, конечно, не следует, что экономическая жизнедеятельность не значима для человека. Она составляет фундамент цивилизации и в возможных для нее культурных проявлениях создает необходимые условия для проявления духовности в сфере морали и художественной культуры [307, 24].

Уровневый анализ термина «профессиональная культура экономиста» осуществлялся посредством выделения в этом явлении составляющих, отражающих феноменологию данной культуры на различных ступенях (уровнях) реализации экономической деятельности. Данный анализ выявил также четыре ступени её представленности в социуме.

На микроуровне выделяется профессиональная культура экономиста, и прежде всего его деловая культура. Мезоуровень связан с деятельностью предприятия, фирмы и выражается понятием «культура организации» («корпоративная культура»). На макроуровне профессиональная культура экономиста выступает уже как характеристика экономики и подразумевает культуру рыночных отношений. На уровне общества в целом (мегауровне) она предстаёт как социально-психологическое явление – ментальность, выражающаяся в определенном мироощущении и ценностных моделях поведения присущих определенному социальному слою. На данном уровне профессиональная культура выступает как массовое явление, в котором как бы «растворены» люди, являющиеся ее частью, ее носителями.

Живя в обществе, каждый профессионал знает, что любой его поступок в семье, офисе, на улице оценивается с позиции нравственности, что в свою оче-

редь влияет на одну из основных целей его деятельности – продвижение по карьерной лестнице и поэтому его поступки должны соотноситься как с национальной культурой общества, так и с профессиональной культурой – создаваемыми и передаваемыми соответствующей социальной группой, системами ценностей, профессионально-этических норм, идей и символов. Именно поведение человека выявляет его отношение к социальным ценностям и определяет специфику образа жизни [173, 35].

На микроуровне профессиональная культура существует уже как культура отдельного экономиста и, прежде всего, его деловая культура. Очевидно, что культура экономической деятельности складывается как совокупный образ осуществляющих ее субъектов.

Таким образом, проведя уровневый анализ феномена «профессиональная культура» и обобщая вышеизложенное, мы сочли возможным уровни формирования профессиональной культуры будущего экономиста представить следующим образом:

Первый уровень – теоретический. Культура данного уровня – это теоретические представления студентов о сложившейся экономической культуре социума, знания современных достижений экономической науки и опыта, наилучших образцов экономического мышления и практики, ценностное осмысление теории и практики, принципов и результатов экономической деятельности в мировом масштабе.

Второй уровень – эмпирический. Профессиональная культура студента – будущего экономиста выступает как модель, желаемое видение, когда он может под руководством педагога и самостоятельно действовать, выбирать ценности в соответствии с идеальными представлениями, задаваемыми экономической культурой, сферой его профессиональных и духовных интересов, соотносить их с системой общекультурных и профессиональных компетентностей, позволяющих решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта. На данном уровне у будущего

экономиста возникает потребность в самореализации профессиональных способностей в виде поэтапного опыта восхождения от замысла к решению экономической задачи, опыта создания экономического продукта и экспертизы его гуманитарной ценности.

Третий уровень – развитая профессиональная культура. Профессиональная культура указанного уровня является субъективным выражением объективно сложившейся экономической культуры. На данном уровне происходит переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как процесса творческой самореализации, овладение ориентировочной основой различных видов и направлений экономической деятельности, аппаратом экономического мышления, формируется умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи, критически относить бытийные проблемы к определенному классу экономических задач, овладение опытом разработки стратегий решения различных экономических задач и, прежде всего, задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов, овладение опытом самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев.

В диссертации [С. 44] мы рассматриваем поэтапное формирование профессиональной культуры экономиста, что позволяет проследить эффективность нашей работы. Этапы формирования профессиональной культуры экономиста в процессе получения высшего образования, с нашей точки зрения, будут следующие:

**Первый этап:** Первое вхождение экономиста в жизнь данной профессиональной группы. Этот этап – как утверждают авторы, первичен, необходим, но ограничен, поскольку человек может не преодолеть его прохождения. Здесь во всем доминируют прагматические тенденции использования, в том числе и культуры, в своих непосредственных жизненных интересах.

На данном этапе у студента необходимо формировать теоретические представления о профессиональной культуре экономиста, которые носят императивный, немотивированный характер, они будут являться внешними по отношению к субъекту. На первом этапе происходит формирование норм принудительного характера, поэтому деятельность субъекта должна быть строго регламентирована различного рода императивами, профессиональными кодексами, предписаниями, в то же время для перехода на следующий этап, студент должен чувствовать себя удовлетворенно и активно действовать на расширение своих практических возможностей.

**Второй этап:** На данном этапе происходит формирование эмпирических представлений о профессиональной культуре. Формирование норм целесообразного характера носит внешний, по отношению к субъекту, характер. «Человек, выходящий на этот уровень культуры, обычно умеет что-то такое, что восхищает других, и к чему он сам приобретает сильный и устойчивый интерес» (С. Селиванов). Для людей такого уровня культуры другой человек интересен и ценен не как объект корысти, но как объект профессиональной устремленности, или только в связи с ней.

Следовательно, на этом этапе у студентов будет добавляться и желаемое видение профессиональной культуры, когда он может самостоятельно действовать, выбирать ценности в соответствии с идеалами, задаваемыми сферой его профессиональных и духовных интересов.

Данный этап формирования профессиональной культуры достаточно высок, но его ограниченность проявляется, однако, в том, что внутренние нормы должного, идеалы, ценности, – могут оказываться для будущего экономиста самодовлеющими, высшими в отношении к ценности другого человека, к ценностям других людей. Этот этап в диссертации мы охарактеризовали, как «Я в профессии».

Мотивация к освоению профессии экономиста на данном этапе для студента приобретает значимость не столько в получении материального вознаграждения,

граждения, сколько получение признания профессиональным сообществом, что в свою очередь, будет являться основным мотивом перехода к следующему этапу.

**Третий этап:** Для него характерна направленность на культурное самообогащение, живой интерес к разнообразным явлениям профессиональной культуры экономиста, не ограниченный специфической однобокостью. Этот этап формирования профессиональной культуры в обществе обычно выходят немногие, действительно культурная элита. На этом этапе «над материальным, над социумом, над практичностью бытия торжествует дух» (В. Зомбарт).

На данном этапе у студента происходит формирование иерархической системы представлений о профессиональной культуре экономиста. Возможность выхода на него для будущего экономиста и случаи реализации, пусть даже частичной, этой возможности – крайне важны. Поскольку здесь высшая ценность – это другой человек, то вся разумность отношений и поведения, все нормы взаимоотношений и поступков, все намерения и идеалы, – все это будет у студента выражаться как человечность отношения к миру, стремление к целостной очеловеченности профессиональной деятельности. На этом этапе у студента будут формироваться нормы целесообразного характера, они являются внутренними для субъекта. Мотивация профессиональной деятельности экономиста у студента будет взаимосвязана с ее смыслом, поскольку субъект должен стремиться к самореализации и самосовершенствованию. Этот этап мы в своем исследовании представили как «Профессия во мне».

Исходя из представлений о профессиональной культуре экономиста, об уровнях и этапах ее формирования в процессе получения высшего образования, прослеживается необходимость выявления критериев ее формирования.

Известные американские ученые Р. Хизрич и М. Питере считают, что специальное обучение, при наличии определенных способностей, могут выработать у слушателей необходимые умения и дать нужные знания. Ссылаясь на Р.С. Ронстад, они приводят 14 наименований особых умений и знаний

[152, 236]. Вот некоторые из них:

- ясное понимание экономической деятельности;
- отделение фактов от мифов;
- умение давать взвешенные оценки;
- умение находить нестандартные решения;
- умение вести себя и принимать решения в условиях неопределенности;
- умение вырабатывать новые коммерческие идеи;
- умение оценивать перспективность новых идей;
- знания, необходимые для создания нового дела;
- умение оценить внешнюю ситуацию;
- умение оценивать действия с точки зрения этики и морали;
- умение заключать сделки, устанавливать контакты, вести переговоры.

По мнению авторов, большинство из перечисленных умений можно выработать у людей, имеющих особые врожденные задатки, что говорит о необходимости первичного отбора при подготовке будущих экономистов. Остается выяснить, какие именно задатки способствуют проявлению данных способностей, и тогда появится уникальная возможность выявлять склонных к экономической деятельности людей с раннего детства [153, 143].

В настоящее время в педагогике сложилось общее понимание профессиональной способности к экономической деятельности. Во многих странах мира существует специальная государственная политика, поощряющая, например, предпринимательство, и создаются благоприятные условия для его развития [153, С. 23].

Особое место в исследованиях занимает проблема поиска условий и обстоятельств, способствующих или не способствующих данному роду занятий. Отмечается, чтобы человек проявил себя как талантливый экономист, приносящий пользу обществу, недостаточно иметь редкие способности и определенные мотивации. Необходимы благоприятные условия, которые, как питательная среда, взрастят из семян зрелые и сочные плоды экономиче-



ского благосостояния [94, 161].

Следовательно, личностное развитие, становление личностного образа будущего экономиста в профессиональной среде предполагает проектирование образа жизни студента в определенной культурно-событийной среде, поэтому основная задача вуза – создание культурной среды развития учащегося и оказание ему помощи в профессиональном самоопределении.

Наиболее важными компонентами диагностики сформированности профессиональной культуры должны быть, на наш взгляд, следующие:

- 1) выявление этапов формирования профессиональной культуры;
- 2) изучение этапов формирования системы профессионально-этических норм;
- 3) диагностика уровней развития профессиональной культуры в процессе проектирования своей будущей профессиональной деятельности и профессиональных проб;
- 4) исследование организационных аспектов деятельности по созданию социально-педагогических условий в вузе для повышения эффективности формирования системы профессионально-этических норм, обеспечивающих высокий уровень профессиональной культуры будущих экономистов;
- 5) определение наиболее эффективных педагогических средств и методов формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе и установление малорезультативных, на выявление причин, снижающих эффективность формирования профессиональной культуры;
- 6) степень влияния факторов социальной и профессиональной среды на уровень развития профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;
- 7) изучение этапов появления мотивации у студентов к усвоению профессионально-этических норм и правил поведения при использовании личностно-деятельностного подхода.

К числу свойств (качеств) личности, приобретаемых в процессе формирования профессиональной культуры, целесообразно отнести следующие:

- самоприятие (подтверждение перед собой ответственности за свою профессиональную деятельность), гармония и согласие внутренних «образов Я»;
- способность к рефлексии, умение оценивать и владеть своими чувствами, выбирать поведение, управлять собой;
- способность к интериоризации;
- стремление к профессиональной саморевизии;
- знание себя, своих психофизиологических особенностей: реакций, функций, влечений, способностей, темперамента, особенностей характера, стиля и тактики собственной жизни;
- способность к экстериоризации;
- признание и принятие профессиональной среды, бытия других, внешнего «образа мира»;
- чувство собственного достоинства, самоуважение (высокая оценка себя вне зависимости от особых личных достижений и приобретений);
- активность, поиск новых способов отношений с другими, нацеленность на преодоление жизненных проблем, оптимизм, стрессоустойчивость, стремление к достижению поставленных целей;
- признание и готовность к постоянному поиску новых профессиональных целей;
- эмоциональная и интеллектуальная независимость, готовность к самостоятельному профессиональному и жизненному выбору;
- высокая адаптивность к новым условиям деятельности и жизни;
- включенность в настоящее, способность получать удовольствие от профессиональной деятельности, быть успешным.

Руководствуясь принципами формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, мы определили для себя следующие направления работы, способствующие данному процессу:

- **формирование экономического мировоззрения** – умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситу-

ацию, владение ориентировочной основой различных видов и направлений экономической деятельности, аппаратом экономического мышления, принятие социального и личностного смысла экономической деятельности;

- **формирование рефлексивной способности** – овладение опытом самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию;

- **формирование адаптивной способности**, позволяющей быстро приспосабливаться к внедрению новых правил и стандартов в уже сложившуюся профессиональную культуру с целью адаптации к быстро изменяющимся условиям внешней профессиональной среды, быстрое решение задач на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов;

- **формирование способности к саморазвитию, самореализации** – умение самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи, что обеспечит устойчивость в профессиональной среде, конкурентоспособность во всех сферах профессиональной жизнедеятельности, формирование самого себя в соответствии с определенными профессиональными целями, то есть к решению реальных проблем собственной жизни, обучение технологиям – изменения собственной жизни, создание среды жизни;

- **формирование способности к культурной идентификации** – востребованность культурных способностей и свойств личности в будущей профессиональной среде, актуализация чувства принадлежности к данной профессиональной культуре и обретении специфических черт человека данной профессиональной культуры;

- **формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения** – овладение профессионально-этическими нормами и правилами поведения, нравственности.

Традиционные подходы к оценке уровня сформированности тех или иных заданных параметров ориентируют педагогов на внешне заданные па-

раметры, а не на внутренние, потенциальные возможности саморазвития, самоорганизации, самоопределения, и учащийся в этих обстоятельствах обращается в средство реализации каких-то внешних образцов, мы же в своей работе использовали возможность интериоризации профессионально-этических норм и правил поведения, сформированных в конкретной профессиональной среде, и наоборот, экстериоризацию уже внутренне заданных правил поведения, с целью изменения внешней социальной среды.

Подобная ориентация при диагностике результатов обусловила возникновение направления работы по созданию идеальной модели выпускника учебного заведения, которая предполагает образ свободной духовной личности, ориентированной на ценности не только мировой и национальной культуры, но и профессиональной культуры, на творческую самореализацию профессиональных ценностей, нравственную саморегуляцию и адаптацию в изменяющейся профессиональной среде.

Следовательно, критерии можно разделить на две группы: «критерии факта» и «критерии качества».

Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данном вузе условия для формирования профессиональной культуры.

Вторая позволяет сформировать представления об уровне сформированности профессиональной культуры.

Критериями факта являются:

- рефлексивная способность;
- адаптивная способность;
- способность к самореализации и саморазвитию;
- способность к культурной идентификации;
- профессионально-этические нормы и правила поведения, нравственности;
- внутренняя система моральных регуляторов поведения;
- индивидуализация.

Эти критерии позволяют рассматривать и оценивать эффективность процесса формирования профессиональной культуры как фактора самореализации личности учащегося и важнейшего условия становления индивидуальности. Критерии и показатели эффективности формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе дают возможность измерения результативности процессов самовоспитания и саморазвития, обусловленного наличием рефлексивной способности в самоуправляющейся системе личности.

Таким образом, нами были выявлены, разработаны и обоснованы критерии оценки эффективности формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

Критериями сформированности экономической культуры будут являться: принятие социального и личностного смысла экономической деятельности; переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как процесса творческой самореализации; владение ориентировочной основой различных видов и направлений экономической деятельности, аппаратом экономического мышления; умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи; критически относить бытийные проблемы к определенному классу экономических задач; владение опытом разработки стратегий решения различных экономических задач и, прежде всего, задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов; опыт самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев.

### **Выводы по первой главе**

1. Раскрыто содержание понятия «профессиональная культура экономиста». Профессиональная культура экономиста есть интегративная (несводимая к сумме составных частей) система общекультурных и профессиональных компетенций специалиста данной сферы, позволяющая ему решать професси-

ональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта и испытывать удовлетворенность и чувство самореализации в избранной профессиональной сфере.

2. Выявлены структурные компоненты профессиональной культуры экономиста. Структура представляет собой: ценностные ориентации экономиста; профессионально-этические нормы (внутренне содержащиеся и внешне проявляемые), определяющие поведение личности в профессиональной среде; общекультурные и профессиональные компетенции; профессиональные модели взаимодействия и общения; способность к адаптации в профессиональной среде; традиции, этику и этикет экономиста.

3. Современная профессиональная культура экономиста обладает рядом характерных признаков: ответственность, рационализаторство, креативность, новаторство, инициативность, они связаны, в свою очередь, с прогностичностью, а социальная ориентация – с коммуникативностью.

Совокупность признаков профессиональной культуры экономиста позволяет выделить ряд деятельностно-психологических характеристик (функций) профессиональной культуры экономиста, которые выражают ее значимость для ее субъектов, для общества и культуры в целом:

- 1) информационно-познавательная функция, представляющая собой опыт реализации компетентностей, входящих в структуру профессиональной культуры экономиста, в виде идей, знаний, умений, технологий, накопленный за десятилетия экономической практики;
- 2) преобразовательно-созидательная функция, характеризующая профессиональную культуру экономиста как культуру активности, культуру действия с продуцированием полезного, нового, материального или идеально-образного продукта экономической деятельности;
- 3) идентификационная функция, обеспечивающая приобщение к профессиональной культуре сообщества экономистов, естественное стремление идентифицироваться, подражать наилучшим ее образцам, быть похожим на тех, кто

- добился выдающихся успехов в своем деле;
- 4) коммуникативная функция, позволяющая освоить определенный образ языка и коммуникаций, поскольку экономические отношения разворачиваются в контексте системы различных соглашений и согласований;
  - 5) эстетическая функция, играющая роль в его практической деятельности, поскольку направлена на гармонизацию отношений человека и рынка, культивирует чувство прекрасного и красоты в самой деятельности и её продукте, на уровне личности эта функция выражается в наличии чувства меры человека, занимающегося экономической деятельностью во всех ее проявлениях;
  - 6) мировоззренческая функция, обеспечивающая становление мировоззренческих ориентаций на экономическую ситуацию в обществе с ее ценностно-смысловым содержанием для экономической деятельности;
  - 7) мотивационная функция, представленная в заинтересованности экономиста формировать и развивать свою профессиональную компетентность;
  - 8) рефлексивная функция, проявляющаяся на определенном этапе развития и формирования профессиональной культуры как способность экономиста осознавать себя в качестве ее субъекта, моделировать свое поведение в соответствии с принятыми в данном сообществе нормами и правилами поведения в процессе рефлексии профессиональной Я-концепции;
  - 9) функция служения, связанная с предметной сферой экономической деятельности, в частности взаимоотношении личности и собственности, поскольку культурная значимость частной собственности проявляется в том, что право обладания, распоряжения и пользования благами есть одна из форм установления границы своего «я», своей «самости», «самоценности»;
  - 10) морально-этическая функция, предполагающая соблюдение моральных принципов, норм, правил, заповедей, как императивов деятельности экономиста;
  - 11) воспитательная функция, выступающая как сфера опыта культурной, хозяйственной деятельности.

Определены основные виды деятельности, адекватные системе профес-

сиональных функций экономиста и направленные на формирование профессиональной культуры будущего экономиста в условиях вуза: расчетно-экономическая, организационно-управленческая, информационноаналитическая, проектная, предпринимательская, социально-психологическая, педагогическая.

Источником профессиональной культуры будущего экономиста являются элементы объективно существующих форм экономической реальности, которые тесно переплетаются, и человек, вступающий на путь экономической деятельности, застаёт их как сложившуюся систему, соответствующую определённому образу жизни, мировоззрению и поведению людей данного исторического периода. Признаки, определяющие черты профессиональной культуры экономиста, выделенные в процессе структурного анализа, непосредственно связаны друг с другом, не существуют изолированно и взаимно обуславливают друг друга.

4. Определены критерии, с помощью которых определяются уровни сформированности профессиональной культуры будущего экономиста, конкретизирующие уровневый анализ культуры в целом.

Критерии: принятие социального и личностного смысла деятельности экономиста; переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как процесса творческой самореализации; владение ориентировочной основой различных видов и направлений деятельности экономиста, аппаратом экономического мышления; умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи; критически относить бытийные проблемы к определённому классу экономических задач; владение опытом разработки стратегий решения различных экономических задач, и прежде всего задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов; опыт самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев.

5. Выявлены уровни профессиональной культуры экономиста как акту-



альное ее состояние у студентов:

1) знание о сложившейся экономической культуре социума, о современных достижениях экономической науки и опыта, наилучших образцах экономического мышления и практики, формирование ценностных ориентаций профессиональной культуры экономиста как осмысление теории и практики, принципов и результатов деятельности экономиста в мировом масштабе;

2) усвоения профессионально-этических норм и правил поведения как потребности в самореализации, в логике поэтапного опыта восхождения от замысла к решению экономической задачи, опыта создания экономического продукта и экспертизы его гуманитарной ценности;

3) формирование общекультурных и профессиональных компетенций и способности к адаптации в профессиональной среде как субъективного выражения объективно сложившейся экономической культуры.

Все представленные элементы профессиональной культуры экономиста очень тесно переплетаются, и человек, вступающий на путь экономической деятельности, застает ее как сложившуюся, уже готовую систему образа жизни, мировоззрения и поведения, систему навыков, приемов, знаний, технологий, инструментария, стереотипов, принципов, норм, прав, обязанностей, атрибутов, ценностей. Систему, которая имеет свою форму социальной представленности, эстетику, язык, символику, мораль, философию, и которая в целом воплощается в образе будущего экономиста.

5. Определены этапы формирования профессиональной культуры будущих экономистов, что позволяет проследить эффективность нашей работы в данном направлении.

Этапы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза, следующие:

Первый этап: Первое вхождение будущего экономиста в жизнь данной профессиональной группы.

Второй этап: Формирование эмпирических представлений о профессиональной культуре. «Я в профессии».

Третий этап: Формирование иерархической системы представлений. «Профессия во мне».

## ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

### **2.1. Методологические регулятивы и диспозиции лично-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе**

Опираясь на общую теорию деятельности и теорию психического развития личности, мы полагаем возможным рассматривать формирование профессиональной культуры экономиста в качестве одной из ведущих в деятельности студента и при этом использовать лично-деятельностный подход. Это утверждение основывается на понимании смысла профессионального образования, которое должно обеспечить формирование личности будущего экономиста, способной к саморазвитию, самореализации и самоуправлению в процессе обучения, и дальнейшее ее профессиональное становление.

В последние годы понятие «подход» стало значительно чаще использоваться в педагогической лексике. Оно употребляется как исследователями, так и практиками. Если раньше в педагогической науке и практике велась речь фактически о трех подходах – половозрастном, индивидуальном и деятельностном, (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский и др.), то в настоящее время их перечень существенно пополнился.

В современной научно-методической литературе описываются системный, синергетический, лично-ориентированный, средовой, вариативно-модельный, социокультурный, коммуникативный, ситуационный, компетентностный и ряд других подходов. Однако приходится констатировать, что частое употребление понятия «подход» еще не является гарантией верного понимания его сущности и точного определения его места и роли в ряду с другими феноменами педагогической деятельности, такими, как цель, принцип, форма, метод, прием.

Проведенное нами исследование позволяет убедиться в том, что ученые и педагоги-практики вкладывают разный смысл в понимание одного и того же слова. К примеру, одни понимают под подходом какую-то точку зрения, какой-то взгляд, а другой видит в нем определенную совокупность приемов и способов педагогических действий.

Большинство ученых утверждают, что подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав четыре регулятива:

1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования образовательной практики;

2) закономерности, как выражение всеобщих, существенных, часто повторяющихся связей предметов и явления педагогической действительности, являющихся обязательными.

3) принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности;

4) приемы и методы построения процесса воспитания [23, 14].

**В данном исследовании подход понимается как методологический принцип, ориентация при осуществлении действий, побуждающая к использованию определенной совокупности регулятивов: взаимосвязанных закономерностей, принципов, идей и способов деятельности при формировании профессиональной культуры экономиста.**

Чаще всего педагогическая деятельность строится на основе не одного, а нескольких подходов. Разумеется, избираемые ориентации должны быть не взаимоисключающими, а дополняющими друг друга. Вместе они составляют стратегию педагогической деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации и в определенный промежуток времени [23, 15]. Необходимо подчеркнуть, что из всего диапазона подходов, применяемых в педагогической деятельности, одна ориентация является приоритетной (доминирующей).

Ориентация образовательных процессов, в условиях высшего учебного заве-

дения на те или иные подходы, по нашему мнению, встречается достаточно редко. Однако, как указывают некоторые ученые (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, М.И. Рожков, Н.В. Рыбалкина), идеи общенравственного развития должны способствовать становлению позитивной «Я-концепции» личности, развитию ценностно-ориентированного самосознания, что позволяет студенту не «растеряться» в этой жизни, а быть способным к плодотворной жизнедеятельности, утверждающей истинно человеческие смыслы в его поведении и деятельности [280, 16].

Такая личность, по словам К.Д. Ушинского, «повинуется только своему разуму и совести» и имеет достаточно энергии и сил, чтобы достичь того, к чему стремится, может противостоять напору случайностей жизни, вредного, растлевающего ее влияния и отовсюду извлекать только хорошие результаты. Только «такая личность не утратит в обществе своей самостоятельности, но и не оторвется от него своей самостоятельностью» [344, 28].

Анализ существующих научных работ позволяют констатировать, что при подготовке экономистов реализуются несколько основных философских и психолого-педагогических подходов: синергетический, системный, личностно-ориентированный и деятельностный. Для того чтобы обосновать использование в нашей работе личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, нам потребуется рассмотреть эти подходы в отдельности.

Один из них – синергетический подход, выступает как современная методологическая ориентация. Синергетика – достаточно молодая отрасль науки, которая стала самостоятельным научным направлением лишь в 70-е годы XX столетия. Ее название происходит от греческого слова «*синергейя*», означающего совместное действие, сотрудничество. Главным предметом изучения синергетиков являются процессы самоорганизации и саморазвития, протекающие в природных и социальных системах [126, 27].

Появление основных идей и самого термина «синергетика» связано с поиском ученых – представителей естественно-научных дисциплин. Большой

вклад в становление новой отрасли науки внесли такие ученые, как немецкий физик профессор Штутгартского университета Г. Хакен (он и ввел в научный обиход термин «синергетика»), бельгийский физико-химик профессор Брюссельского университета И. Пригожий, химик-экспериментатор Н.П. Белоусов (Институт биофизики Министерства здравоохранения СССР), биофизик А.М. Жаботинский (Институт биофизики АН СССР) [215, 46].

В дальнейшем синергетические программы стали включать в качестве объектов изучения социальные явления, тем самым ученые стремились выявить общие принципы и закономерности процессов самоорганизации и саморазвития в системах самой разной природы. Постепенно идеи синергетики проникают в педагогическую науку и практику, формируя новые представления о механизмах функционирования и развития таких самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, как личность учащегося, как ученический коллектив и сообщество педагогов, как учреждение образования и его окружающая среда [126, 34].

Большинство исследователей считает, что синергетика представляет собой особого рода «симбиоз» идей неклассической физики, кибернетики и системного подхода о прохождении, становлении и преобразовании нелинейных системных образований. Не случайно синергетический подход определяется ими как «постнеклассическое междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений» [148, 47]. Известный российский философ Е.Н. Князева обращает внимание на своеобразие этого научного направления, которое заключается в том, что синергетика не только синтезирует фрагменты обыденного и научного знания, но и связывает эпохи – древность с современными достижениями науки, и даже принципиально различные, восточный и западный, способы мышления и восприятия [150, 58].

От Востока синергетика воспринимает и развивает идеи целостности, цикличности, единого пути, которому следует мир в целом и человек в нем; от

Запада – опоры на анализ, эксперимент, общезначимость научных выводов, их транслируемость от одной научной школы к другой, от науки к обществу [150, 58]. Исходя из специфических особенностей нового направления исследований, Е.Н. Князева и другие ученые склонны считать синергетику скорее подходом к пониманию развития открытых нелинейных систем и особым стилем мышления, чем теорией [150, 60]. Несмотря на эти особенности данный подход будет представлять интерес для нашего исследования, поскольку активно использует метод сценарного мышления, который мы использовали при рефлексивном анализе профессиональных проб студентами – будущими экономистами.

Системные представления о процессах и явлениях в природе и обществе существуют с древних времен. Их возникновение и развитие связано с именами таких известных философов и ученых, как Аристотель, Платон, Б. Спиноза, И. Кант, Г. Гегель, В. Шеллинг, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ч. Дарвин, Д.И. Менделеев, А.А. Богданов, Н. Винер, Л.С. Выготский и др. Однако признанным научным направлением системный подход стал лишь в конце 40-х – начале 50-х годов XX века. Его основателем считают австрийского биолога Л. фон Берталанфи, который впервые изложил основные положения общей теории систем на философском семинаре в Чикагском университете [38, 24]. Появление и становление нового методологического подхода обусловлено потребностями развития производства, науки и техники. К середине прошлого столетия большинство научных дисциплин существенно трансформировало предметы своего изучения, в качестве которых стали выступать множества взаимосвязанных элементов, т.е. системы. «Техника, – по утверждению Л. фон Берталанфи, – стала рассматриваться в категориях не отдельных изделий, а систем, включающих в себя не только разнородные технические процессы, но и отношения между человеком и машиной, а также многочисленные финансовые, экономические, социальные и политические проблемы» [38, 24].

Представляется очевидной необходимость использования системного подхода в педагогической науке и практике работы в высшей школе, ведь педа-

гоги постоянно находятся и действуют в мире систем. К числу окружающих педагогов систем в первую очередь следует отнести личность учащегося, коллективы студентов и педагогов, природную и социальную среду [15, 14].

Педагоги-ученые и практики еще до появления понятия «системный подход» пытались овладеть системным стилем мышления и действий. Например, А.С. Макаренко сформулировал ряд положений, которые, несомненно, можно включить в современную концепцию воспитательных систем:

- «человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается»;

- «...отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных»;

- «там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [201, 245].

Однако от первых попыток системно мыслить и действовать до появления в начале 90-х годов прошлого века теории педагогических систем как самостоятельного научного направления в педагогике был еще долгий путь, что в который раз подтвердило справедливость известной истины: каждому историческому периоду в развитии науки и практики свойственны свои специфические идеалы научного познания, свои подходы к осмыслению и освоению природной и социальной действительности [15, 231].

Конаржевский Ю.А. предложил использовать при изучении систем обучения и воспитания основные компоненты системного анализа:

1) морфологический анализ, позволяющий выяснить, из каких элементов состоит система, что они собой представляют, каков их набор;

2) структурный анализ, способствующий выяснению внутренней организации системы, определению характеру связей элементов, выявлению системообразующих связей и отношений;



3) функциональный анализ, направленный на раскрытие функций системы в целом и ее отдельных компонентов, на изучение механизма функционирования целостного организма системы и ее основных частей;

4) генетический (исторический) анализ, позволяющий исследовать зарождение, становление, дальнейшее развитие и преобразование системы [156, 23].

Только применение всех перечисленных компонентов системного анализа способствует формированию системного знания об изучаемой системе. Анализируя результаты работы за исследуемый период времени, мы использовали рефлексивно-аналитическую деятельность осуществлением лишь морфологического и изредка структурного анализа.

Использование метода системного синтеза в нашем исследовании, заключается в возможности осуществить в процессе формирования профессиональной культуры интеграцию системных представлений об одном и том же объекте, полученных при различных «срезах» с этого объекта. «При системном синтезе, – указывает чешский исследователь Я. Скалкова, – речь идет о преодолении односторонней, узкоспециализированной точки зрения на изучаемый объект (или на исследуемую проблему) и о комплектовании разных знаний в систему знаний (из разных научных областей или из разных областей общественной практики)» [205, 35].

Значение системного подхода для нашего исследования заключается в том, что он наряду с другими подходами является методологической ориентацией в процессе формирования профессиональной культуры экономиста, при которой наш объект исследования и преобразования рассматривается как система. Целесообразность его применения объясняется следующими причинами:

- во-первых, процесс формирования профессиональной культуры должен протекать в целостном интегрированном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный) в максимальной степени взаимо-

связаны;

- во-вторых, происходит объединение усилий субъектов педагогического процесса, что способствует повышению эффективности формирования профессиональной культуры;

- в-третьих, созданная педагогическая система позволяет экономить время и силы педагогического коллектива, так как она всегда содержит традиционные формы и способы построения деятельности и отношений, которые влияют на личность, как правило, более эффективно;

- в-четвертых, специально моделируются условия для самореализации и самовыражения личности учащегося, преподавателя, что способствует их профессиональному самовыражению и личностному росту, гуманизации деловых и межличностных отношений;

- в-пятых, в процессе построения педагогической системы создается «лицо» учебного заведения, его неповторимый облик, что имеет немаловажное значение для формирования высокого уровня профессиональной культуры;

- в-шестых, создание педагогической системы, включающей в себя освоенную коллективом образовательного учреждения социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон воспитательного воздействия на личность;

- в-седьмых, системный подход способствует оптимальному использованию в педагогической деятельности кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов учебного заведения.

Системный анализ – это комплекс взаимосвязанных приемов и процедур исследования и конструирования сложных и сверхсложных объектов и процессов. От обычного анализа, по мнению философов И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, системный анализ отличается своими исходными установками:

- стремлением с максимальной полнотой учесть все характеристики объекта и рассмотреть его как систему;

- ярко выраженным междисциплинарным подходом к решению проблем познания или управления; проблемно ориентированной, а не функциональной организацией исследований и разработок [38, 12].

В последние годы личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство России. Большинство педагогических коллективов страны настойчиво осваивает теоретические основы и технологию использования данного подхода в учебно-воспитательном процессе. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности. Такая популярность личностно-ориентированного подхода обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств. Назовем лишь некоторые из них.

Во-первых, динамичное развитие российского общества требует формирования в человеке не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ему стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме [25, 43].

Во-вторых, психологи и социологи отмечают, что нынешним учащимся свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это, в свою очередь, детерминирует применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с учащимися [25, 45].

В-третьих, современная высшая школа остро нуждается в гуманизации и демократизации ее жизнедеятельности. Отсюда очевидна необходимость построения личностно-ориентированных систем [21, 29]. Однако одного осознания целесообразности преобразований еще недостаточно для того, чтобы их осуществить. Можно заметить и то, что в настоящее время существует немало неизвестного в изучении возможностей и условий применения личностно-ориентированного подхода в педагогической практике вузов.

Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гу-

синский, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская. Опираясь на идеи педагогической и философской антропологии (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.В. Зеньковский, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.П. Зинченко, О.Ф. Больнов, В. Дильтей, М. Шелер и др.) и научные труды отечественных и зарубежных ученых – представителей гуманистического направления в педагогике и психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Берне, Я. Корчак, С. Френе, В.А. Сухомлинский, и др.), они предприняли усилия для становления в России в середине 90-х годов XX века теории и практики личностно-ориентированной педагогической деятельности. Изучив накопленные исследователями и практиками знания о данном подходе, можно проанализировать его эффективность применительно к нашей практике формирования профессиональной культуры.

Под личностно-ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности учащегося, развития его неповторимой индивидуальности [48, 123]. В данном определении отражена сущность этого подхода и выделены наиболее важные его аспекты:

- во-первых, личностно-ориентированный подход является, прежде всего, только ориентацией в педагогической деятельности;
- во-вторых, данный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности учащегося, проявлению его субъектных качеств [49, 31].

Определение понятия и сущностных характеристик личностно-ориентированного подхода позволяет ответить на вопрос: чем он отличается от традиционных подходов. Покажем главное его отличие от такого традиционного подхода, как индивидуальный. Использование в педагогической деятельности и того и другого подхода предполагает учет индивидуальных осо-

бенностей учащегося. Однако если при применении личностно-ориентированного подхода это делается с целью развития индивидуальности учащегося, то при использовании индивидуального подхода реализуется другая целевая установка – освоение учащимися социального опыта, т.е. каких-то знаний, умений и навыков, определенных в типовых программах обучения и воспитания и обязательных для усвоения каждым воспитанником [47, 70]. Избрание первого подхода связано с желанием содействовать проявлению и развитию ярко индивидуального учащегося, а выбор второго – с направленностью педагогического процесса на формирование социально-типичного, что тоже крайне сложно осуществить без получения и учета информации об индивидуальных особенностях учащегося. В этом и заключается принципиально важное отличие двух названных подходов.

Поскольку в арсенал данного подхода включены такие методы как диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также способы фасилитации и педагогической поддержки личности учащегося в процессе его саморазвития и самореализации, мы использовали его некоторые методы при формировании профессиональной культуры экономистов. Использование личностно-ориентированного подхода, как полагает Т.В. Фролова, невозможно без применения методов диагностики и самодиагностики.

Казакова Е.И. и Тряпицына А.П. справедливо считают метод создания ситуации успеха важнейшим средством личностно-ориентированной педагогической деятельности. Теоретические и методические разработки этих ученых убеждают нас в целесообразности включения в технологический арсенал методов создания для учащихся ситуаций индивидуального и коллективного выбора.

Основная идея деятельностного подхода в педагогической науке связана «не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности учащегося» [194, 114]. То есть в процессе профессионального становления будущего экономиста и результате ис-

пользования соответствующих форм, приемов и методов работы «рождается человек, способный выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны не только профессиональной деятельности, но и его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, в самореализации» [194, 25].

Деятельностный подход в воспитании человека в непосредственно практическом аспекте своими истоками уходит в глубь истории. Человекосозидающая, личностотворящая, облагораживающая функции деятельности, осознанной в начале лишь в форме производительного труда, были оценены еще на заре человеческой культуры и цивилизации. Труд как материальная преобразующая предметная деятельность явился первейшей причиной и предпосылкой выделения человека из природы, становления и развития в ходе истории всех человеческих качеств. Человеческая же деятельность, взятая в целом, в полноте своих видов и форм, породила культуру, вылилась в культуру, сама стала культурой – той средой, которая растит и питает личность [160, 65].

Подобная оценка роли деятельности и, в частности, труда впервые была осуществлена в рамках немецкой классической философии (Фихте, Гегель). Она была усвоена марксизмом, ее придерживаются и современные отечественные гуманитарные науки, предметом которых в том или ином аспекте выступает деятельность, психология и педагогика – в особенности [160, 56].

Становление деятельностного подхода в педагогике тесно связано с появлением и развитием идей этого же подхода в психологии. Психологическое изучение деятельности в качестве предмета было начато Л.С. Выготским [64, 54]. Основы деятельностного подхода заложил А.Н. Леонтьев. Он исходил из различения внешней и внутренней деятельности. Первая складывается из специфических для человека действий с реальными предметами, осуществляемых путем движения рук, ног, пальцев. Вторая происходит посредством умственных действий, где человек оперирует не с реальными предметами и не

путем реальных движений, а использует для этого их идеальные модели, образы предметов, представления о предметах [189, 123]. А.Н. Леонтьев рассматривал человеческую деятельность как процесс, в результате которого в качестве необходимого момента возникает психическое «вообще». Он считал, что внутренняя деятельность, являясь вторичной по отношению к внешней, формируется в процессе интериоризации – перехода внешней деятельности во внутреннюю. Обратный переход – от внутренней деятельности к внешней – обозначается термином «экстериоризация» [190, 256].

Абсолютизируя роль деятельности, особенно внешней, в становлении личности, психического «вообще», А.Н. Леонтьев предлагал положить категорию «деятельность» в основание построения всей психологии. На этом теоретическом фундаменте были построены возрастная и педагогическая психологии и общая педагогика в целом.

Теоретические положения А.Н. Леонтьева, в основе которых лежала схема формирования психики человека в форме «интериоризация – экстериоризация», явились исходным моментом и фундаментом появления в педагогической практике и теории не только деятельностного подхода в обучении и воспитании, но и общей стратегии строительства системы образования в виде трудовой, политехнической школы [189, 300]. Однако последующие исследования, особенно оппонентов А.Н. Леонтьева, показали неправомерность выделения деятельности в качестве единственного основания и источника развития человеческой психики. Внутренний мир, субъективность человека начинается, возникает, формируется вовсе не с предметных оснований и не по одному какому-то основанию, будь то общение, деятельность, сознание [392, 145].

История культуры также показывает, что деятельность не является единственным и исчерпывающим основанием человеческого существования. Так, если основанием деятельности является цель, формулируемая сознательно, то основание самой цели лежит вне деятельности – в сфере человеческих

мотивов, идеалов и ценностей, ожиданий, притязаний и т.д.

Исследования С.Л. Рубинштейна внесли серьезные коррективы в представления о механизмах становления субъективности человека в процессе его деятельности. Он показал, что любые внешние причины, и деятельность в первую очередь, действуют на человека не непосредственно, а преломляются через внутренние условия. «Психика человека исключительно избирательна» [287, 145].

Еще более решительный шаг в сторону коррекции теории интериоризации сделала гуманистическая психология. В соответствии с ее представлениями, психическое развитие человека осуществляется не по формуле «от социального к индивидуальному» (или еще более обобщенно: «от только внешнего к внутреннему») и не только путем усвоения внешних обстоятельств через внутренние условия [11, 321].

Позиция гуманистической психологии более радикальна: «развитие человека имеет свои внутренние закономерности, свою внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие осуществляется» [43, 235]. Понятие внутренней логики развития, являющееся ключевым для гуманистической психологии, фиксирует то обстоятельство, что «человек, выступая саморегулирующимся субъектом, в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними обстоятельствами, в том числе внешней деятельностью, ни внутренними условиями, в том числе внутренней деятельностью» [52, 14]. В соответствии с таким взглядом непременным условием эффективности воспитания в контексте деятельностного подхода является опора на собственные силы учащегося, на внутреннюю логику его развития, на тот пласт бытия человека, который именуется духом [52, 21]. Этот же взгляд на механизм становления и формирования субъективности человека позволяет увидеть деятельностный подход к его формированию, как подход лично-ориентированный.



Предметная деятельность все более предстает не только в качестве непосредственной причины, но главным образом как необходимое условие, предпосылка формирования мышления, сознания, субъективности в целом. как некое многообразие свойств, состояний, качеств, единство которых достигается в основных видах деятельности – в труде, общении, познании, и самопознании своего внутреннего мира. Деятельность же выступает как интегрирующая основа психических свойств, функций [71, 23]. В свете таких представлений о человеческой деятельности разрабатывается в настоящее время деятельностный подход в педагогике.

Деятельностный подход в профессиональном образовании учитывает характер и законы смены типов ведущей деятельности в формировании личности учащегося. Деятельностный подход здесь реализуется в русле ключевой идеи современной педагогики о необходимости преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъектности» (М.С. Каган).

Е.В. Бондаревская рассматривает субъектные свойства как ядро человеческой культуры. По словам В.В. Серикова, становление учащегося субъектом – это не момент воспитания, а его суть. Подобный взгляд на воспитание и место в нем феномена становления субъектности позволяет заключить: деятельностный подход в воспитании – это по своей сущности субъектно-деятельностный подход [310, 134].

Таким образом, при использовании деятельностного подхода в качестве общей цели «видится Человек, способный превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты» [323, 34]. В самой общей форме деятельностный подход в процессе профессионального становления означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью учаще-

гося в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личного опыта в интересах становления субъектности учащегося. Деятельностный подход в своей преимущественной ориентации на становление субъектности студента, как бы «уравнивает в функциональном плане обе сферы образования – обучение и воспитание: при реализации деятельностного подхода они в равной мере способствуют становлению субъектности учащегося» [340, 26]. Вместе с тем деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного учащегося, учитывающий его жизненные и профессиональные планы, ценностные ориентации и все другие параметры субъективного мира, по своей сути является личностно-деятельностным подходом. Поэтому вполне естественно в целях постижения его сущности выделить в нем два основных компонента – рефлексивный и деятельностный.

Компетентностный подход (буквально: обучение на основе компетенций) – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, на характеристиках, характеризующих его качество, причем результатом является не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Одно из главных достоинств компетентностного подхода заключается в том, что его применение в образовании позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектуре учебного плана.

Выделяются две позиции к пониманию данного подхода. Одни (В.И.Байденко, Б.Оскарссон, А.Шелтон, Э.Ф.Зеер) компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий. Другие (А.М.Новиков) говорят о них как «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы. Другими сло-

вами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые – на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса. При всем разнообразии набора компетенций важно, чтобы они отвечали двум важным критериям: обобщенность (обеспечивающая возможность переноса компетенции на разные сферы и виды деятельности) и функциональность, отражающая момент включенности в ту или иную деятельность (Г.И. Ибрагимов).

Несомненно, что реализация компетентностного подхода требует изменения методов оценки и технологий этого процесса обучения. Переориентация учебного процесса на развитие профессиональной компетентности будущего специалиста взамен трансляции ему системы знаний, смена «субъект-объектных» отношений на «субъект-субъектные», системное видение компетентностной модели будущего специалиста может служить основой проектирования новых и исследования уже функционирующих педагогических объектов.

Успешная реализация выделенных подходов возможна при условии их включения в образовательный процесс вуза в виде педагогических целей, задач, содержания, форм, методов, создания модели их реализации, т.е. при условии их включения в процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов, как составной части процесса профессионального образования.

В процессе формирования профессиональной культуры, личности необходимо овладеть способами и средствами понимания сущности вещей реальной действительности, без чего ей будет весьма трудно определиться в выборе системы методов и средств формирования профессиональной культуры гармонично сочетающейся с интересами профессионального социума. Важен не объем знаний, а «умение их истолковать при разрешении жизненных и профессиональных проблем, умение применять их на практике» [11, 68]. Необходимым условием для этого является способность молодого человека к рефлексии. «Индивиду нельзя дать всю «картину мира», ее причинно-следственные связи готовыми, так как целостность мира и себя он может ощутить и осознать только путем непрерывных духовных усилий, что очень важно для него как саморазвивающейся и самостановящейся личности профессионала в дина-

мично меняющемся мире» [13, 28]. И. Кант подчеркивал: «Рефлексия и есть такое состояние души, в котором мы, прежде всего, пытаемся найти субъективные условия, при которых можем образовать понятие. Рефлексия есть осознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено» [133, 196].

С другой стороны, известные ученые В.И. Боршевич и А.В. Сухарев, подчеркивая необходимость разработки рефлексивного подхода, осветили с этих позиций проблему нарушений нефункционального развития, что связано со снижением адаптационного потенциала носителей того или иного социума. «Рефлексивные процедуры могут высветить признаки социально-нравственных, психических и психосоматических особенностей человека» [326, 423].

Рефлексия содержания и последовательности стадий в ретроспективе функционального развития личности и системы ее пространственных отношений в социальной среде способствует повышению осознанности системы отношений и разрешению не только личностных, но и социальных конфликтов, что весьма значимо для практики формирования профессиональной культуры экономиста. Это способствует снижению энтропии системы «личность – среда – общество», повышению информационной емкости и энергетического потенциала индивида [60, 137].

Развитие рефлексии молодого человека происходит в актах его критического отношения к окружающему миру и самому себе, в процессе самоанализа, самооценки, в ходе поиска смысла своей жизнедеятельности, который будет являться конкретным личностным смыслом, приобретенным субъектом в конкретной ситуации. Важно, чтобы рефлексирование индивида осуществлялось на основе высокой духовности, гражданственности и позитивного взгляда на жизнь [60, 12].

Обобщить вышесказанное можно в виде таблицы.

<b>Подходы</b>	<b>Основные идеи и принципы (паттерны)</b>	<b>Методы</b>
----------------	--	---------------

Синергетический	<ul style="list-style-type: none"> <li>- идея о нелинейности, открытости, неравномерности систем;</li> <li>- идея о значении устойчивости и неустойчивости, необходимости и случайности;</li> <li>- идея о разностном воздействии.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- диалог;</li> <li>- метод сценарного мышления.</li> </ul>
Системный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- целостности;</li> <li>- коммуникативности;</li> <li>- структурности;</li> <li>- управляемости и целенаправленности;</li> <li>- развития.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- системный анализ;</li> <li>- системный синтез;</li> <li>- моделирование;</li> </ul>
Личностно-ориентированный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самоактуализации;</li> <li>- индивидуальности;</li> <li>- субъектности;</li> <li>- выбора;</li> <li>- творчества и успеха;</li> <li>- доверия и поддержки.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- диалог;</li> <li>- педагогическая поддержка;</li> <li>- рефлексия;</li> <li>- создание ситуации выбора и успеха.</li> </ul>
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- субъектности;</li> <li>- учета ведущих видов деятельности;</li> <li>- определения зоны ближайшего развития;</li> <li>- со-трансформации;</li> <li>- амплификации;</li> <li>- нравственного обогащения деятельности;</li> <li>- сотрудничества при организа-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- игра;</li> <li>- рефлексия;</li> <li>- метод конкретных ситуаций;</li> <li>- деловая игра;</li> <li>- поддержка инициативы;</li> <li>- самоорганизация взаимодействия.</li> </ul>

	ции деятельности.	
Компетентностный	- проектирования, конструирования, создания ситуации формирующей деятельности; - обязательной результативности деятельности; - мотивированности деятельности.	- проектирование деятельности; - дискуссии; - диспуты; - конструирование.

Личностно-деятельностный подход из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющих потребностям личностного и профессионального развития.

Личностно-деятельностный подход в профессиональном становлении студента должен ориентироваться на сензитивные периоды развития, как на периоды, в которые они наиболее «чувствительны» к освоению профессиональной культуры, освоению способов общения и деятельности, предметных и умственных действий [393, 13]. Следовательно, процесс формирования профессиональной культуры экономиста на основе личностно-деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования своей будущей профессиональной роли и организации профессиональных проб.

Эти методы стимулируют разностороннюю деятельность студентов по овладению ими профессиональной ролью экономиста, адекватной в определенном отношении разносторонней деятельности современного человека. Они позволяют раскрыть жизнедеятельность учащегося не только с точки зрения осво-

ения профессиональной роли, но и всей целостности, разносторонности и гармоничности личности учащегося, и тем самым создать условия для его профессионального становления как субъекта различных видов деятельности и своей жизнедеятельности в целом.

Профессиональная проба должна содержать в себе:

- возможность и необходимость осуществления многообразных видов профессиональных ролей, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых актов субъектов деятельности, общения, активной жизненной позиции, принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, готовности не только следовать к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные и продуктивные цели и смыслы;

- социальные условия, инициирующие возникновение многообразных духовных потребностей и формирования мотивов общественно полезной и личностно значимой созидательной деятельности, требующей непрерывной рефлексии (оценки, осмысления) [276, 24];

Эта ориентация обуславливает необходимость непрерывного поиска соответствующего содержания образования, как метапредметного и предметного его компонента, так и знакового, символического характера, а также соответствующих методов формирования профессиональной культуры.

Применения личностно-деятельностного подхода, к формированию профессиональной культуры, заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность педагога и студента по реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не передает готовые образцы профессиональной культуры, а создает, вырабатывает их вместе с субъектами педагогического процесса. Совместный поиск ценностей, норм и законов профессиональной деятельности будущего экономиста и жизни, и составляет содержание процесса формирования профессиональной культуры, реализуемого в контексте личностно-деятельностного подхода.

Таким образом, личностно-деятельностный подход как методологический принцип исследования и проектирования процесса формирования профессиональной культуры экономиста представляет собой совокупность исследовательских диспозиций:

- указанная культура является субъективным выражением объективно сложившейся экономической культуры социума, наилучших образцов экономического мышления и практики;

- данная культура является личностным феноменом, а потому ей присущи все характеристики личностного качества – позиция, избирательность, рефлексия, смыслоопределение, ориентация на Другого, ответственность, саморегуляция, креативность, свобода выражения;

- формой выражения данной культуры является владение целостной экономической деятельностью и, соответственно, культуру-ориентированное содержание образования предстает как набор определенных *ценностей, видов деятельности* будущих экономистов и *опыта* их выполнения;

- процесс формирования профессиональной культуры экономиста разворачивается как последовательность личностно- и культуру-развивающих ситуаций, адекватных логике развития данного качества и обеспечивающих совокупность педагогических условий его генезиса.

Концепция формирования профессиональной культуры будущих экономистов базируется на идее о единстве личности будущего экономиста и профессиональной деятельности, проявляющемся в том, что он непосредственно и опосредованно в процессе интериоризации и экстериоризации системы общекультурных и профессиональных компетенций одновременно осуществляет выбор адекватных его субъектным позициям видов и форм деятельности и ее преобразования, удовлетворяющих потребностям личностного и профессионального развития.

## **2.2. Концепция формирования профессиональной культуры буду-**



## **щих экономистов в вузе как методологическая основа проектирования образовательных систем**

Использование личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры экономистов, позволяет организовывать и управлять различными типами, видами и формами деятельности в интересах становления субъектности человека. Важным теоретическим и методологическим положением на данном этапе становления субъектности является осознание, осмысление того факта, что все идеи личностно-деятельностного подхода структурируются вокруг главного – вокруг ценностно-ориентировочной, ценностно-смысловой деятельности по профессиональному становлению учащихся.

Раскрытие содержания концепции формирования профессиональной культуры экономиста предполагает обоснование закономерностей и выделения основополагающих принципов формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе. Закономерности, с точки зрения исследователей в области педагогики, – это выражение всеобщих, существенных, часто повторяющихся связей предметов и явления педагогической действительности, являющихся обязательными.

Под общими закономерностями формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе мы понимаем те существенные внешние и внутренние связи, от которых зависит направленность процесса формирования профессиональной культуры экономиста и успешность достижения педагогических целей. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так и тенденциями развития педагогической науки [277, 34].

Анализируя работы исследователей в области философии и педагогики, по проблеме формирования профессиональной культуры, можно выделить ряд положений, которые следует принять в качестве закономерностей этого про-

цесса: 1) совместный поиск ценностей и норм, их исследование в специфических видах профессиональной деятельности экономиста определяет связь профессиональной деятельности и экономического поведения; 2) применение личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов определяет взаимосвязь с формированием такой культуры; 3) сотранформация двух процессов – экстерииоризации и интерииоризации, интерииоридивидного и интраиндивидного, внешних причин, деятельности и ее внутренних условий; 4) взаимодействие и взаимозависимость профессионального самоопределения будущего экономиста и мотивации освоения профессии;

1. Совместный поиск ценностей и норм, их исследование в специфических видах профессиональной деятельности экономиста определяет связь профессиональной деятельности и экономического поведения.

Новый этап развития экономики в условиях кризиса до предела обостряет проблемы общественного развития, требуя «высокого соприкосновения» новой экономики с обществом, человеком и природой, причем, это становится уже не просто жизненной необходимостью, но и непременным условием, как эффективного применения этого требования, так и самого существования общества, человека и природы [67, 46].

Сущность саморазвития личности, можно выразить словами Н.А. Бердяева, «...Ни в коем случае не есть готовая данность, она есть задание, идеал человека... Личность самосозидается... Личность должна себя созидать, обогащать, пополнять универсальным содержанием, достичь единства в целостности на протяжении всей своей жизни» [29, 234]. Она рождается, когда человек, занимающийся экономической деятельностью, выходит за пределы готовых стереотипов видения и объяснения жизни.

Учет указанной закономерности связан с решением важнейшей задачи, поставленной перед высшей школой самой жизнью – переориентацией науки и практики на человека, его профессиональную культуру, возрождением гуманистических традиций. «Если мы не хотим «погубить душу», что равносильно се-

годня гибели человечества, то должны добиваться, чтобы наука и совесть, техника и этика шли об руку» [14, 125].

В самой общей форме личностно-деятельностный подход к формированию профессиональной культуры будущего экономиста предполагает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью студента в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла профессионального обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности будущего экономиста.

Н.М. Таланчук исходит из того, что формирование личности происходит благодаря социальному механизму наследования и приумножения социальных ценностей. «Социальные ценности, – по его мнению, – это истины жизни, добытые опытом предыдущих поколений. Такие ценности существуют в виде знаний, идеалов, норм поведения и отношений между людьми, жизнедеятельности человека и т.д.» [327, 215].

Однако их наследование невозможно без проявления человеком собственной активности и педагогического обеспечения успешного протекания этого процесса. Человек наследует социальные ценности тогда, когда он входит в состав какого-то сообщества людей, т.е. социума, и выполняет в нем определенные социальные роли [327, 215].

Для полного понимания ценностных ориентаций будущих экономистов следует иметь в виду скрытые предположения, неосознанные, но которые действительно определяют, как задействованные в профессиональной деятельности люди думают и чувствуют. Такие предположения сами по себе являются известными реакциями на очевидные ценности. Так как ценностные ориентации управляют поведением, а человек начинает решать проблему, выдвигая ее на первое место, ценностная ориентация полностью превращается в скрытое предположение о том, как в действительности обстоит дело. А поскольку предположение неукоснительно принимается на веру, оно выходит из состояния не-

уверенности. Предположения, принимаемые на веру, так сильны, потому что они менее спорны, чем очевидные ценности.

Для экономиста важен не объем знаний, а умение применять эти знания при разрешении профессиональных и жизненных проблем, умение применять их на практике. Необходимым условием для этого является способность молодого человека к рефлексии. Индивиду нельзя дать всю «картину мира», ее причинно-следственные связи готовыми, так как целостность мира и себя он может ощутить и осознать только путем непрерывных духовных усилий [328, 57], что очень важно для него как саморазвивающейся и самоформирующейся личности профессионала в динамично меняющемся мире. Тем самым открывается путь к новому содержанию его профессиональной культуры.

2. Применение личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов определяет взаимосвязь с формированием такой культуры.

Внутренний мир, субъективность человека начинается, возникает, формируется вовсе не с предметных оснований и не по одному какому-то основанию, будь то общение, деятельность, сознание [191, 18]. Раскрытие сущности личностно-деятельностного подхода в процессе формирования профессиональной культуры будущего экономиста в вузе связано с изменением парадигмы образования: от «человека образованного» к «человеку культуры» (В.С. Библер). В отличие от «человека образованного», усвоившего и использующего социальный опыт поколений, в котором «практически не остаётся места для саморазвития, самостроительства, самоопределения личности и проявления какой бы то ни было её автономности, для подлинной активности сознания» [117, 215], «человек культуры», прежде всего, направлен во внешнюю среду, предрасположен к взаимодействию с ней, ведь важнейшей составляющей культуры является культура отношений, «культура – это связь людей» (Н. Пришвин). И именно культурная среда служит средством развития личности, обеспечивает максимально полную реализацию её внутреннего потенциала.

Для развивающегося субъекта становящейся личности, стремящейся не к манипулированию средой, а к пониманию мира, проникновению в его суть, процесс формирования культуры должен проходить в активном диалоге с окружающим миром, в процессе которого необходимо «создать в самих себе нестабильность, способную вызвать эффект самоорганизации смыслов» [26, 15].

Личностно-деятельностный подход к формированию профессиональной культуры будущего экономиста, в своей преимущественной ориентации на становление субъектности молодого человека, уравнивает в функциональном плане обе сферы образования – обучение и воспитание. При реализации личностно-деятельностного подхода они в равной мере способствуют становлению субъектности учащегося. Вместе с тем личностно-деятельностный подход, реализуемый в процессе формирования профессиональной культуры, учитывает его жизненные планы, ценностные ориентации и все другие параметры субъективного мира.

В этом контексте актуальны слова А.А. Бодалева: «Сама личность ставит перед собой цели, вырабатывает пути для их достижения и приходит к тем или иным результатам» [43, 141]. Она постоянно «действует», ищет оптимальные способы своего собственного развития, приобретает и обогащает свой профессионально-личностный опыт, самостоятельно «учится» в течение всей жизни [43, 143].

Особую важность для нашего исследования представляют утверждения ученого, что «в числе факторов саморазвития личности центральное место занимает рефлексивная способность личности. Именно «с помощью ее... происходит формирование самоотношения и установки на самопреобразование, ... чем выше эта способность, тем больше моментов «приложения сил» у обучающихся, «основными путями активизации саморазвития учащихся... являются изменение в сторону ее открытости, эмпатийности, духовно-нравственного единения» [45, 26], что, несомненно, будет способствовать формированию его субъектности.

На основе интеллектуального, нравственного совершенствования, опти-

мизации своей индивидуальности, подкрепленных волевыми усилиями, в деятельности студент развивается в гармонии с окружающим миром, а также в активных формах взаимодействия с ним, что способствует не только воспроизводству окружающей действительности, но и созидающему ее совершенствованию в профессиональной и общественной деятельности [44, 49].

С течением времени гармония нарушается, так как зрелая личность не только занимается воспроизводством окружающей действительности, но в профессиональной деятельности созидает и совершенствует ее. Кроме того, будущий экономист является субъектом своего развития и профессионально-личностного становления, что также ведет к постепенному нарушению гармонии между его внутренним миром и социумом. Если же молодой человек обладает способностью к профессиональной адаптации, в ходе которой идет непрерывное развитие его потенциала, то он сможет, динамично развивая свой внутренний мир, приводить в соответствие свои желания с требованиями действительности, тем самым сохраняя целостность своего внутреннего мира, не утрачивая единства между внутренними и внешними границами, то есть, не теряя свободы.

Свобода есть необходимое условие способности будущего экономиста овладевать условиями своего профессионального бытия, объективного, реального восприятия окружающей действительности, автономного взаимодействия с социальными силами, сохраняя возможность для самоопределения, выбора своих действий и поступков, самотворчества высокой духовности, созидательного вхождения в профессиональный социум с помощью самоактуализации умственных и эмоциональных сил. Личная свобода, как самоощущение своей автономности и защищенности, есть необходимое условие его «надсистемного» самосозидания [56, 123].

По мере становления профессиональной культуры, будущий экономист будет ощущать все сильнее и сильнее потребность в свободной самоактуализации. Молодому человеку нужна и «свобода для» [119, 30], как условие развития собственной «свободоспособности», для «осуществления свободного выбора дея-

тельности и форм поведения в процессе самореализации, самостоятельного овладения «моделями разных деятельностей», как «право на ошибку», что стимулирует активность, самопостижение и саморазвитие студента. Но применение личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущего экономиста, есть не только формирование его способности анализировать и самостоятельно принимать решения, но и одновременно быть ответственным за свой выбор. Изменяя возможности будущего экономиста, актуализируя его потенции, создаются условия для его развития, для свободных, «не стеснённых инструкциями отношений, для раскрепощения личности учащегося» [119, 16].

Самореализация, самоутверждение будущего экономиста как свободной личности в процессе освоения профессиональных ролей позволяет ему «подняться над ситуацией», но не по пути ее игнорирования, а, как пишет Л.Н. Куликова, «путем ее обстоятельного анализа» и «вхождения» на более высокий уровень ее разрешения [171, 75], что непосредственно должно сказаться на формировании его субъектности.

3. Сотранформация двух процессов – экстериоризации и интериоризации, интериндивидного и интраиндивидного, внешних причин, деятельности и ее внутренних условий.

Развитие проблемы формирования профессиональной культуры на основе личностно-деятельностного подхода связано с традиционным вопросом психолого-педагогической науки – вопросом внешней и внутренней детерминации. В работах Н.П. Аникеевой, А.А. Бодалёва, Я.Л. Коломинского, С.В. Кондратьевой, Е.С. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Обозова, А.В. Петровского в качестве ведущего принципа развития обозначен принцип социальной детерминации.

Суть концепции составляет следующее положение: расширение границ «Я» и её возможностей, рост индивидуальных характеристик личности во взаимодействии с профессиональной средой происходит за счёт влияния одного человека на другого. По мнению А.В. Петровского, активно действуя, человек

вызывает изменения внутреннего мира другого человека, то есть осуществляет вклад в других людей. Один человек близок, привлекателен другому, его поведение доступно пониманию и другой начинает подражать ему. Но подражание – это не процесс копирования, а процесс осознания, осмысления и присвоения ценностей, перенос привлекательных черт, качеств личности, способов и норм поведения в собственные [245, 98].

Основы идеи социальной обусловленности развития человека и его способностей были заложены в трудах В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского. Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, в которых мы находим, что человек, в процессе освоения социальной среды, преобразует внешнее во внутреннее, но при этом самостоятельно осуществляет свободный выбор внешних условий собственного становления. То есть, развитие личности как особой целостности, возможно только при единстве двух процессов: внешнего – социального и внутреннего – личностного; внешнее преломляется через внутреннее, поскольку внутреннее действует через внешние условия (Д.Н. Узнадзе, Н.И. Сарджвеладзе).

Исследования С.Л. Рубинштейна внесли серьезные коррективы в представления о механизмах становления субъективности человека в процессе его деятельности. Он показал, что любые внешние причины, и деятельность в первую очередь, действуют на человека не непосредственно, а преломляются через внутренние условия. Психика человека исключительно избирательна [287, 87].

Еще более решительный шаг, по нашему мнению, в сторону коррекции теории интериоризации сделала гуманистическая психология. В соответствии с ее представлениями, психическое развитие человека осуществляется не по формуле «от социального к индивидуальному» (или еще более обобщенно: «от внешнего – к внутреннему») и не только путем усвоения внешних обстоятельств через внутренние условия. Поэтому, объективно следующей закономерностью можно считать, со-трансформацию внешних причин, и деятельности в



первую очередь, которые действуют на человека опосредованно, через интериоризацию и внутренних условий, в процессе их экстерииоризации.

Об этом же говорят исследования Н.В. Кузьминой, рассматривающей несколько типов соотношения внешних и внутренних границ в процессе освоения среды. По мнению автора, если «внутренние и внешние границы равны, то отношения между субъектами будут строиться на гармонии, любви и дружбе. Но если внешние границы уже внутренних, возникает феномен диссидентства, феномен снижения творческой активности, что тормозит развитие личности» [170, 35].

Следовательно, для актуализации личности важны два процесса: внешний и внутренний, экстерииоризации и интериоризации, интериндивидный и интраиндивидный, то есть, перенося внешнюю среду во внутреннее пространство личности, человек должен опять перейти от внутреннего к внешнему, вступая во взаимодействие с профессиональной средой, которая представляет возможность формировать свою внутреннюю жизнь.

Таким образом, любые внешние причины, действуют не прямо и непосредственно, а только через внутренние условия [190, 76]. Человек выступает как вершитель своего жизненного пути, проявляя активность, внутреннюю свободу и автономность, он инициирует и развивает свои потенциальные возможности.

С другой стороны, возможность переноса внутренних возможностей будущего экономиста во вне, и формирование готовности учащихся к практическому выполнению профессиональной роли, привел к применению новых подходов. Следовательно, в качестве общей цели будущий экономист видится как человек, способный превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать себя, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты. Осваивая и выполняя профессиональные роли человек сначала интериоризирует (переводит внешнее во внутренний мир) существующие в обществе соци-

альные ценности, то есть как бы их «присваивает» себе, а затем в процессе собственной созидательной деятельности их приумножает.

4. Взаимодействие и взаимозависимость профессионального самоопределения будущего экономиста и мотивации освоения профессии.

Именно в процессе получения образования личность вбирает в себя знания, позволяющие ей разобраться во всем многообразии ценностей, норм, законов и правил, без которых не существует ни одно общество, вне которых не может существовать и человек как разумный и активный гражданин, как член общества.

Восприятие человеком системы профессионально-этических норм взаимосвязано с процессом его вхождения в мир законов и правил, при этом совершается огромное количество воздействий со стороны разобщенного, дифференцированного по своим стратам профессионального социума [27, 89]. Усвоение учащимися системы профессионально-этических норм, как показало наше исследование, является одним из важнейших условий, обеспечивающих личности возможность войти в целесообразные, взаимодобные и формально определенные отношения с профессиональной средой. Это предполагает, что молодой человек будет по-настоящему обладать знанием «социального организма», а значит, понимать социально-экономические, общественные, политические отношения, уметь ориентироваться в профессиональных и общественных процессах и отношениях. Он будет способен вносить предложения по улучшению существующей системы, сможет решать стоящие перед ним профессиональные задачи, а не перекладывать их на других. Если он не займет такую активную позицию в профессиональном сообществе, то вынужден будет склоняться к пассивному проживанию в нем. Выражение и использование своих внутренних знаний и способностей в интересах других, при сохранении гармонии между потребностями своего «Я» и требованиями профессионального сообщества.

При трактовке процесса усвоения учащимися системы профессионально-этических норм только как присвоения, подражания человеческому опыту

практически не остаётся места для саморазвития, самовоспитания, самоопределения личности и проявления, какой бы то ни было, автономности, необходимо учитывать «внутреннее, позитивное ядро человека». С точки зрения А.Б. Орлова, «нельзя сформировать у человека гуманистические убеждения извне, лишь изнутри можно создать условия, в которых человек сам придёт к этим убеждениям, свободно выберет их» [238, 24]. Поэтому увеличение зон актуализации личности, развитие её рефлексивных способностей, увеличение степени позитивности обеспечиваются высокой мотивированностью освоения профессиональной роли экономиста. Базовыми основаниями высокой мотивированности освоения профессиональной роли экономиста являются понимание смысла своей профессии, специальности, позитивное отношение к ней, необходимый уровень самооценки и притязаний в деятельности.

Следующим методологическим регулятивом концепции формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, являются **принципы**. В философии, педагогике и других отраслях научного знания существуют разные определения принципа. Его называют и основополагающей идеей, и исходным положением, и главным правилом, и основным требованием.

Указывая на неоднозначность его понимания, следует подчеркнуть исключительно важную роль принципов в педагогической деятельности. В своей совокупности они оказывают существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации педагогического процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися и коллегами, на выбор критериев оценки результатов педагогической деятельности [241, 45].

В результате наших теоретических исследований мы смогли выделить основные принципы:

**1. Принцип субъектности формирования профессиональной культуры:**

Личностно-деятельностный подход в воспитании реализуется в русле ключевой идеи современной педагогики о «необходимости преобразования

воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект» [225, 243]. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъектности» (М.С. Каган). Е.В. Бондаревская. рассматривает «субъектные свойства как ядро человеческой культуры» [49, 24].

Данный принцип может быть реализован при следующих условиях:

- будущий экономист реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении профессиональной деятельности, общения и отношений;

- будущий экономист имеет возможность стать подлинным субъектом жизнедеятельности профессионального сообщества;

- процесс формирования профессиональной культуры будет способствовать формированию и обогащению субъектного опыта будущего экономиста;

- межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе формирования профессиональной культуры и будет влиять на становление субъектности будущего экономиста;

- профдиагностика должна быть направлена на актуализацию и оценку субъективного образа профессионала.

## **2. Принцип со-трансформации интериоризации и экстериоризации системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций:**

Со-трансформация интериоризации и экстериоризации системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, которая представлена нами как совокупность внутренне содержащиеся и внешне проявляемых норм и ценностных ориентаций, и определяет поведение личности будущего экономиста в профессиональной среде, обусловленной особым образом организованной деятельностью.

Данный принцип может быть реализован при следующих условиях:

- усвоение системы профессионально-этических норм будущими экономистами в процессе актуализации профессиональной роли;

- организация деятельности по социально-адекватному усвоению профессиональных ролей экономиста, с целью отбора и усвоения системы профессионально-этических норм;

- усвоение системы профессионально-этических норм и становление личностного образа будущего экономиста – это процесс внутренний, обусловленный развитием самосознания, и внешний – приобщение к профессиональной культуре.

- одновременно с профессиональными нормами овладение будущими экономистами общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение;

- осуществление контроля и оценки реальных результатов, которые дают возможность зафиксировать текущие и конечные результаты усвоения системы профессионально-этических норм.

### **3. Принцип проектирования, конструирования профессиональных ролей экономиста:**

Проектирование и конструирование студентами своих профессиональных ролей и профессиональные пробы, предполагают, что будущий экономист сам будет определять содержание своего образования в процессе диалогического взаимодействия с профессиональной средой и представлениями о профессиональной культуре экономиста.

Создание условий для проектирования и конструирования студентами своей профессиональной роли экономиста связано с тем, что учащегося погружают в проблематику связанную с его будущей профессиональной ролью, и, предлагая анализировать ее составляющие, способствуют выработке им своей индивидуальной оценочной системы, характерной для данной деятельности. Это ведет к полноценному освоению студентами профессиональных деятельности экономиста и создает условия для самостоятельного и ответственного вы-

бора целей и задач при их проектировании.

Реализация данного принципа дает возможность и необходимость осуществления многообразных видов профессиональных ролей, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых актов субъектов деятельности, общения, активной жизненной позиции, принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, готовности не только следовать к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные и продуктивные цели и смыслы [233, 89].

Это социальные факторы, инициирующие возникновение многообразных духовных потребностей и формирования мотивов общественно полезной и личностно значимой созидательной деятельности, требующей непрерывной рефлексии (оценки, осмысления) [60, 90].

Данный принцип обеспечивается реализацией следующих условий:

- проектирование и конструирование своей будущей профессиональной роли экономиста должно отражать как индивидуальные, так и коллективные представления студентов о будущей профессиональной деятельности;
- согласование желаемого плана по проектированию и конструированию своей профессиональной роли экономиста, разработанного студентами, и нормативного, предлагаемого вузом;
- разработка и реализация согласованных планов достижения поставленных целей должны быть включены в образовательную систему вуза;
- проекты должны быть конкретными, обладать временной определенностью, финансовыми и другими ресурсами для их реализации;
- проекты должны быть гибкими, т.е. обладать при необходимости способностью к корректировке;
- проекты должны быть диагностичными, то есть понимание студентами ожидаемой цели;
- в вузе должны быть созданы условия для профессиональных проб

учащихся;

- проектирование, конструирование и профессиональные пробы должны быть обеспечены кадровыми, материальными, финансовыми и другими ресурсами для их реализации;

- организация индивидуальной профессиональной диагностики результатов профессиональных проб учащихся и их коррекция в соответствии с ожидаемыми результатами.

#### **4. Принцип мотивации:**

В условиях вуза при подготовке будущего экономиста, проявляется необходимость в реальной мотивационной ориентированности студентов на профессиональное и личностное развитие и саморазвитие в процессе профессионального становления. Мотивация освоения профессии должна быть в центре внимания при формировании профессиональной культуры. Мотивами такой деятельности является профессиональное самоутверждение среди учащихся и преподавателей.

Мотивация освоения будущими экономистами своей профессии – это вид деятельности, целью которой является разработка и реализация приемов, способствующих повышению уровня заинтересованности студентами в освоении профессиональных ролей.

Доминирующая система мотивов личности рассматривается нами как профессиональная направленность будущих экономистов, и представляет собой суперпозицию отношений субъекта к себе в профессии и к профессии в себе.

Данный принцип можно реализовать при следующих условиях:

- динамическую структуру данной деятельности можно представить в виде следующей цепочки элементов: «Мотив – цель – способ – результат»;

- мотивом и стимулом выступает «личный интерес» студентов в освоении профессиональной роли экономиста. Под личным интересом здесь понимается единство: непосредственной потребности в результате, то есть в достижении цели; видение проблемы, моральной позиции, убеждений;

- получение удовлетворения от самого процесса деятельности;
- увлеченность им как процессом саморазвития и самореализации, способом воплощения себя;
- поддержание интереса к освоению профессии, как умственного образа желаемого. Его влияние не оставляет места для пассивности, буквально «ведет» по пути своего воплощения;
- понимание учащимися цели, которая должна выступать как ожидаемый диагностируемый результат освоения студентами своих профессиональных ролей. Цель должна быть измерима и достижима;
- целесообразная совокупность действий, приемов, правил, как способ по достижению желаемой цели;
- установление соответствия результата поставленной цели.

### **5. Принцип рефлексивности профессиональной роли экономиста:**

В отечественной психологии понятие рефлексии прорабатывалось на теоретическом уровне Б.Г. Ананьевым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Т.М. Сеченовым, С.Л. Рубинштейном и другими учеными в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и, прежде всего ее высшей формы – самосознания. В большинстве случаев понятие «рефлексия» используется в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: мышления, памяти, сознания, личности, общения.

Смысл использования данного принципа можно объяснить, опираясь на характер функций рефлексии, – конструктивной и контрольной. С позиции конструктивной функции рефлексии – это процесс поиска и установления умственных связей между существующей профессиональной ситуацией и мировоззрением личности в данной области. С позиции контрольной функции рефлексии – это процесс налаживания, проверки и использования связей между существующей профессиональной ситуацией и мировоззрением личности в



данной области. Опираясь на работы Б.А. Зейгарник, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, можно выделить три формы рефлексии, различающихся по объекту работы: рефлексия в области самопознания, рефлексия образа действия и рефлексия профессиональной деятельности [308, 135].

Рефлексивность профессиональной деятельности – это обсуждение с самим собой возникающих проблем, внутренних сомнений, трудностей и т.д. Она должна развиваться у будущего экономиста в образовательном процессе как необходимая для его совершенствования и как составляющая компетенции профессиональной деятельности, определяющей позицию и место субъекта в профессиональном социуме.

Условиями реализации принципа обязательной рефлексивности профессиональной деятельности являются:

- формирование рефлексивной способности учащихся;
- обучение учащихся различным приемам рефлексии;
- использование приемов рефлексии в разных видах деятельности в процессе освоения профессиональных ролей будущими экономистами;
- обязательная рефлексия учащимися своих профессиональных проб;
- соблюдение будущими экономистами этапов рефлексивного анализа своих профессиональных проб;
- диагностика рефлексивной способности учащихся - будущих экономистов на всех этапах формирования профессиональной культуры.

#### **6. Принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления) процесса формирования профессиональной культуры будущего экономиста.**

Главная цель воспитания, с точки зрения видных ученых-педагогов, заключается в формировании гармонически развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей, взятых в конкретных условиях жизни и деятельности и с учетом этапов развития личности [276, 38]. Следовательно, «воспитание гармонически развитой личности – это не только дальняя перспектива, не тот результат, который может быть получен в

будущем, но и реальность каждого данного момента» [328, 214].

Развитие системы профессиональных качеств личности определяется в науке как процесс количественных и качественных изменений, обуславливающий формирование нового интегративного свойства и переход с одного уровня целостности на другой. Осваивая профессиональную роль экономиста (а точнее – систему ролей) студент приобретает качества, позволяющие ему стать личностью. Он становится тем, кем и должен объективно стать в жизни, – семьянином, способным выполнить сыновне-дочерний долг; супругом, воспитателем своих детей; профессионалом, способным на высоком уровне мастерства выполнять работу, совершая ее по законам экономической целесообразности, участвуя в коллективном самоуправлении и при этом обладая нужной коммуникативной культурой, облагораживающей трудовой процесс; гражданином страны с его высокой патриотической, национально-интернациональной, политической, правовой, нравственной и экологической культурой; гражданином мира с высокой геосоциальной и интерсоциальной культурой; саморегулирующейся системой в эгосфере [337, 56], обладающей способностью к регулированию своих потребностей, к самообразованию, самовоспитанию, самоуправлению своими психическими состояниями и намерениями в достижении поставленных профессиональных целей.

Лишь осваивая и выполняя те или иные социальные роли, по мнению Н.М. Таланчука, человек развивает и формирует свое сознание, мировоззрение, цели, мотивы, интересы, чувства, личностно и социально значимые потребности, то есть происходит процесс амплификации (обогащения, усиления, углубления) не только развития личности в целом, но и ее профессионально-значимых качеств [328, 76].

Данный принцип будет реализовываться при следующих условиях:

- формирование профессиональной культуры должно быть направлено на развитие личности учащегося, формирование его интеллектуального, нравственного, коммуникативного, эстетического и физического потенциалов;

- в процессе формирования профессиональной культуры будет формироваться и общая культура личности будущего экономиста: национальное самосознание, гордость, честь, совесть, достоинство и другое;

- в ходе освоения профессиональной роли экономиста учащийся будет осваивать и различные социальные роли, необходимые для полноценного развития личности;

- одновременно с профессиональной культурой у будущих экономистов, в процессе получения высшего образования, будет формироваться национальная, политическая, правовая, экологическая, нравственная культура;

- формирование взаимосвязанных качеств личности: высокий уровень самосознания, чувства собственного достоинства, самоуважения, самостоятельности, самодисциплины, независимости суждений с уважением к мнению других людей, способности к ориентировке в мире духовных ценностей, в жизненных ситуациях, умению принимать решения и нести за них ответственность и другое.

- формирование профессионально-значимых качеств личности: общительность, доброжелательность, аутентичность, открытость, инициативность, тактичность, гибкость, общительность, которые влияют на уровень амплификации развития личности в целом;

- создание для студентов в вузе условий для ситуации выбора, самостоятельного принятия решений;

- диагностика уровня амплификации развития личности будущего экономиста, мы сочли возможным использовать его не только при формировании профессиональной культуры будущего экономиста, но и для развития внутреннего мира человека, его внутренней активности и психических качеств, которые позволят ему стать жизнеспособной личностью и реализовать себя как самостоятельного социального субъекта своей собственной жизни. Кроме того, обеспечит психическую устойчивость человека, его адаптивную способность, развитие его индивидуальности за счет повышения уровня активной

позиции по отношению к собственному бытию и саморазвитию.

Целостное присвоение указанной деятельности будет обеспечено при условии единства логико-системных процедур мышления и ценностно-смыслового переживания гуманитарных последствий избираемых экономических стратегий:

1. Определение преподавателем предстоящей деятельности и результата через систему микроцелей, предполагающую задание учебного процесса на «языке» учебной деятельности. В результате опредмечивается потребность студента в овладении профессиональной деятельностью – актуализируются мотивы и ценностные ориентации. Именно такой способ задания учебного процесса позволяет методически целесообразно использовать дидактические технологии.

2. Конструирование цели профессиональной деятельности будущего экономиста с учетом актуальных ценностных ориентиров. Соотнесение собственной цели деятельности с мотивами профессиональной деятельности приводит к оценке ее значимости и образованию личностного смысла деятельности. В результате такого соотнесения у студента образуется личностный смысл овладения деятельностью экономиста.

3. Конструирование студентом будущей деятельности экономиста студента выражается в выработке целей конкретных педагогических действий, установлении их соподчиненности, определении на этой основе последовательности выполнения действий, в процессе освоения экономической деятельности, уточнении содержания и способов реализации. Преподаватель помогает студентам в конструировании деятельности, адекватной уровню их профессиональной компетентности, индивидуализируя взаимодействие с ними в процессе обучения.

4. Реализация замысла осуществляется путем применения средств, необходимых для достижения цели подготовки экономиста. В ходе освоения студентом деятельности экономиста проявляются мотивы, направляющие и

регулирующие ее. Промежуточные результаты сопоставляются с целями действий, а последние – с целями деятельности экономиста до их воплощения в запланированный результат.

При проектировании будущей деятельности экономиста следует продумывать организацию взаимодействия со студентами, а также студентов между собой, используя при этом как предметный, так и надпредметный компоненты содержания экономического образования. В каждом случае целесообразно выделить стороны деятельности студентов, в которых скрыты потенциальные возможности формирования и развития основных компонентов общекультурной и профессиональной компетентности (компетенций) с тем, чтобы акцентировать на них внимание при анализе достижений и учитывать при выполнении последующей системы заданий.

5. Во время анализа оценивается объективная и субъективная значимость и модальность хода учебно-профессиональной экономической деятельности студента и полученного результата путем его соотнесения с двумя целями: заданной и принятой.

Опираясь на данные закономерности и выделенные основополагающие принципы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, можно констатировать, что детерминантами формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе являются: процессы смыслообразования, ведущие к принятию культуры как личностной и профессиональной ценности; процесс изучения общекультурных и профессиональных дисциплин, обеспечивающий освоение ориентировочной основы экономической деятельности, в структуре которой представление о предметной сфере этой деятельности, об основных задачах решаемых экономистом, о критериях отнесения их к определенному типу, о понятийном аппарате, используемом при решении, о нравственно-этических принципах поведения экономиста в различных коллизийных ситуациях, о способах гуманитарной экспертизы экономических решений; целостное присвоение указанной деятельности будет

обеспечено при условии единства логико-системных процедур мышления и ценностно-смыслового переживания гуманитарных последствий избираемых экономических стратегий. Актуализацию данного механизма нельзя обеспечить отдельными дидактическими приемами, а требуется создание целостных образовательных сред (ситуаций), последовательность которых обуславливает повышения уровня профессиональной культуры.

Таким образом, в соответствии с представленными регулятивами концепция процесса формирования профессиональной культуры экономиста включает:

1) критериально заданную *цель* экономического образования в виде системы компетенций, задающих в совокупности модель культуры экономиста;

2) *содержание* образования, изоморфное социальному опыту проектирование и конструирование деятельности экономиста и представленное системой задач и способов их решения. Содержание образования проектируется на следующих уровнях: метапредметный (общее описание компетентностного экономического опыта); предметный (усвоение фундаментальных научных понятий и способов экономической деятельности) и задачно-ситуационный (приложение экономико-культурного потенциала специалиста к решению конкретных экономических задач);

3) *технологии*, обеспечивающие поэтапное освоение будущим экономистом следующих видов культурного опыта - ценностного осмысления принципов и результатов экономической деятельности; опыт восхождения от замысла к решению экономической задачи; опыт создания экономического продукта и экспертиза его гуманитарной ценности;

4) *психолого-педагогический механизм* формирования профессиональной культуры экономиста представляет собой совокупность процессов – переживание потребности в разрешении противоречия между наличным опытом будущего экономиста и необходимым экономическим опытом в восприятии и решении экономической задачи, последовательное овладение ориентировочной основой

выполнения экономической деятельности на уровне компетентности;

5) *критериальную базу* оценки процесса и результатов формирования профессиональной культуры экономиста.

### **2.3. Модель формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода**

Поиск путей совершенствования качества подготовки будущих экономистов, и формирования их профессиональной культуры заставил нас пересмотреть содержание образования и обучения в вузе.

Для того чтобы процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе проходил успешно, целесообразно представить его в виде модели. Под моделированием в педагогике принято понимать метод познавательной и практической деятельности, позволяющий адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты педагогического процесса, получить и использовать новую информацию о настоящем и будущем состоянии, закономерностях и тенденциях функционирования и развития этого процесса [214, 34]. Следовательно, модель формирования профессиональной культуры на основе личностно-деятельностного подхода будет состоять из четырех компонентов: целевого, содержательного, операционно-деятельностного и результативно-аналитического.

**I. Целевой компонент.** Целью процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, в соответствии с данной моделью, является определение отдельных этапов, основных направлений работы, выявление психолого-педагогических условий, средств, форм и методов работы, способствующих формированию уровня, адекватного ее основным критериям и разработку научно-методических рекомендаций по применению модели в вузах.

**II. Содержательно-процесуальный компонент** представлен как задачно-ситуационный способ моделирования содержания профессиональной культу-

ры экономиста. Процесс решения экономических задач основан на реализации проектов различной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации готового продукта (рис. 3, стр. 220).

Проектирование и конструирование студентом своей профессиональной роли, – это такое ее отражение, которое, во-первых, дает будущему экономисту правильное и полное представление о целостной профессиональной роли экономиста (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) и, во-вторых, позволяет ему в процессе обучения овладеть способами выполнения профессиональной роли настолько полно, что обеспечивает безболезненный переход к реальным профессиональным функциям.

Проектирование с одной стороны, выступает как моделирование профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель деятельности), с другой – содержания образования (модель подготовки). В качестве таких моделей выступают, с одной стороны, система общекультурных и профессиональных компетентностей, с другой – учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы знаний, умений). Суть его состоит в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность и профессиональные роли в процессе обучения в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий и операций отражает лишь наиболее существенные ее черты.

Цели и задачи проектирования и конструирования профессиональной роли экономиста продуктивно формулируется лишь в том случае, когда, во-первых, студент видит желаемое (идеальное) состояние объекта, во-вторых, когда при возникновении проблемной ситуации обнаруживаются условия, средства и ресурсы, необходимые для ее изменения в оптимальном направлении. Проблемные ситуации формулируются студентами в виде экономических задач, которые впоследствии относятся к определенному классу.

Проектирование и конструирование студентами будущей экономиче-



ской деятельности направлено на решение задач формирования профессиональной культуры будущих экономистов:

1. Освоение проектной деятельности как эффективного, комплексного способа решения ряда профессиональных экономических задач.
2. Освоение организации различных видов проектной деятельности в экономической сфере (составление стратегических планов экономической деятельности организаций, бизнес-проектов, маркетинговых, организационно-управленческих и др.).
3. Самостоятельное приобретение экономических знаний, умений и навыков помощью проектных технологий.
4. Выявление и освоение основных функций и возможностей конструирования проектных технологий.
5. Освоение студентами методов экономического, проектного, критического мышления.
6. Освоение методов, способствующих повышению эффективности индивидуальной и командной деятельности по разработке и реализации экономических проектов.
7. Обучение самостоятельному распознаванию проблемных ситуаций и отнесению их к определенному классу экономических задач.
8. Овладение навыками проектного и критического анализа проблемных ситуаций.
9. Развитие умения оперативно определить «точку выбора» в той или иной проблемной ситуации, осознанно осуществить постановку оптимальной экономической задачи.
10. Освоение основных технологий целеполагания, стратегического экономического планирования.
11. Освоение основных методов и алгоритмов разработки авторской идеи до уровня экономического проекта.
12. Освоение общих алгоритмов презентации проекта экономической

деятельности.

13. Овладение навыками деловой коммуникации и конструктивного сотрудничества в команде.

14. Усвоение нравственно-этических принципов поведения экономиста, соответствующих таким документам как «Кодекс этики профессионального бухгалтера», «Кодекс этики аудитора» и др.

В качестве психолого-педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе обоснованы: пересмотр образовательных программ в интересах их более тесной увязки с процессом формирования профессиональной культуры и профессиональной деятельностью будущих экономистов; участие социальных партнеров в формировании профессиональной культуры будущих экономистов; обеспечение студентам условий совмещения работы и учебы; развитие совместными усилиями всеми участниками педагогического процесса профессионально-значимой среды вуза.

Процесс формирования профессиональной культуры экономиста осуществляется в несколько содержательно-временных этапов:

Первый этап включает в себя профориентационную работу среди учащихся школ, направленную на выбор экономических специальностей и направлений (профинформацию, профпропаганду, профконсультацию).

Второй этап включает профдиагностику и профотбор на конкретные экономические направления и специальности с выявлением (с помощью специальных методик) профессиональных намерений, профессиональных интересов, профессиональных возможностей личности.

Третий этап – это профессиональное становление..

**III. Операционно-деятельностный компонент** составляют формы и методы работы, направленные на формирование профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, на практическое ознакомление с целостной моделью профессиональной деятельности экономиста и приобретение студентами не

только элементарных, но и сложных (комплексных) профессиональных знаний и умений, а также на формирование профессионально значимых качеств личности и ценностно-мотивационных ориентаций.

Профессиональные пробы осуществлялись при помощи следующих методов: методика информационной и симуляционной техники; деловые игры (обучающие, практические, проектные, исследовательские); метод конкретных ситуаций; кейс-стади; методика «Ассесмент-центр»; метод «Экспертных оценок»; решение профессиональных задач (ситуационные, практические, учебно-профессиональные, типовые профессиональные задачи, аналитические задачи, комплексные задачи) [с. 234, 56].

Использование представленных методов позволяет решать следующие задачи:

- представить как проблемные самые различные профессиональные ситуации: хозяйственные, управленческие, инновационные, конфликтные – в многообразии факторов и взаимодействий, влияющих на реальный трудовой процесс;
- находить нестандартные самостоятельные решения проблемных профессиональных ситуаций;
- выделить, имитировать и сделать понятными профессиональные связи, функции, задачи, которые в реальной экономической деятельности находятся в сложном и многослойном переплетении и потому являются сложными для освоения;
- найти и выработать оптимальные для типичной ситуации действия;
- повторять отдельные упражнения и их элементы для развития практических навыков;
- повысить эффективность усвоения профессиональной роли экономиста на основе принципа обратной связи;
- повысить интерес, мотивацию к освоению системы общекультурных и профессиональных компетенций.

Данные задачи решались при организации учебной (дисциплины профессионального блока), научной и внеучебной работы студентов. Формами организации данной деятельности в исследовании являются следующие: семинарские, лабораторные и практические занятия, учебные и производственные практики, НИРС, конкурсы, профессиональные клубы, праздники, выставки и т.д. Результаты использовались в научно-исследовательской работе студентов (выступление на конференциях, написание курсовых и выпускных квалификационных работ).

**IV. Результативно-аналитический компонент** проявляется при соотнесении результатов усвоения опыта профессиональной культуры будущим экономистом, с критериями, адекватными уровню сформированности профессиональной культуры.

Становление будущего экономиста в процессе получения высшего образования, на наш взгляд, будет осуществляться более эффективно и в соответствии с социальным заказом, предполагающим формирование не только профессионала-экономиста, но и творческую личность, члена общества, активно участвующего в его развитии, в том случае, если будет выделен и реализован следующий комплекс организационно-педагогических и социально-педагогических условий создаваемых в вузе.

I. К организационно-педагогическим условиям относятся:

1. Формирование профессиональной культуры экономиста в вузе рассматривать как обязательный компонент профессиональной подготовки, осуществляемый в ходе диалектически сложного взаимодействия с процессом его профессионального становления.

2. Формирование профессиональной культуры будущего экономиста в вузе включает осознание студентом потребности в своем саморазвитии, выделение лично, профессионально, социально значимых целей, самоорганизацию и самореализацию этих целей при освоении профессиональных ролей экономиста.

3. Содержание, формы, методы организационно-педагогического содей-

ствия в формировании профессиональной культуры будущих экономистов в вузе детерминированы целями участников процесса (общество, государство, учреждения высшего профессионального образования, профессиональное сообщество, будущие экономисты), носят системно-организованный характер и направлены на повышение роли самостоятельного, осознанного взаимодействия всех участников педагогического процесса.

4. Формирование профессиональной культуры будущих экономистов осуществляется в процессе взаимодействия:

- всех участников педагогического процесса;
- профессионально-значимой среды вуза, и внешней социальной и профессиональной среды;
- процесса формирования профессиональной культуры, профессионального становления, воспитания и самовоспитания учащихся и процесса организационно-педагогического обеспечения.

II. Для эффективности применения личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов должна быть создана система педагогических условий, направленных на развитие, саморазвитие и самореализацию студента как личности, субъекта и профессионала. Можно выделить три группы условий:

1. Первая группа: построение образовательного пространства «теория-практика» на основе интеграции воспитания, обучения и развития; благоприятный психологический климат; система работы педагогического состава; студенческое самоуправление; психологическое сопровождение; система традиций вуза; пространственно-предметная среда.

2. Ко второй группе мы относим сотрудничество с социальными партнерами, предприятиями, организациями-заказчиками, социокультурными, образовательными и спортивными учреждениями города и области, в рамках которого студенты приобретают опыт взаимодействия с другими микросоциумами, обогащая тем самым свой профессиональный и культурный уровень и приобретая

навыки коммуникативного сотрудничества.

### 3. Система взаимодействия внутри пространства вуза:

- система взаимодействия между преподавателями и студентами;
- система взаимодействия внутри студенческого и преподавательского социума;
- взаимодействие между микросоциумами.

Для представления структуры процесса формирования профессиональной культуры будущего экономиста в условиях вуза, мы обозначили в своем исследовании его основные компоненты:

- совместное с учащимися проектирование и конструирование профессиональной роли экономиста, этапов ее развития;
- усвоение и присвоение будущими экономистами системы профессионально-этических норм;
- организация профессиональных проб и рефлексии;
- создание условий в вузе для эффективного формирования профессиональной культуры будущего экономиста;
- изучение узловых событий жизни студента в процессе профессионального становления;
- педагогическая интерпретация его индивидуальных особенностей в будущей профессиональной деятельности.

Для осуществления апробации модели по формированию профессиональной культуры будущего экономиста на основе личностно-деятельностного подхода, мы определили для себя следующие основные методы исследования:

- диагностический (наблюдение, анкетирование, тестирование, факторное и лонгитюдное изучение);
- целеориентационный (отбор, ранжирование, дифференциация задач);
- планирования (проектирование, конструирование, структурирование, персонификация, нормирование, моделирование деятельности);

- организационный (организация коллектива и органов его самоуправления, коллективной деятельности, распределение ролей, делегирование ответственности учащимся и ее регулирование);
- мобилизационно-побудительный (актуализация значимых целей социального субъектного опыта, психических состояний, мотивация профессиональной деятельности и поведения, психологическое подкрепление, внушение);
- коммуникативный (выбор опорных позиций, адаптирование отношений и выработка их норм, поэтапное усложнение взаимной ответственности, ориентация на доверие и сотрудничество);
- контрольно-аналитический и оценочный (проверка хода процесса формирования профессиональной культуры, оценка уровня профессиональной культуры, сбор и учет данных о качестве исследовательской работы, систематизация, классификация, типизация, сравнительный анализ, обобщение, экспертная оценка, групповая и индивидуальная самооценка);
- координационно-коррекционный (выбор и выработка единых и персонализированных требований к учащимся, к организации работы, корректирование действий и усилий всех участников педагогического процесса).

В рамках деятельности по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода, были определены основные средства, формы методы работы. В своей работе мы выделили несколько групп эффективных методов:

1. Проектирование и конструирование учащимися своей профессиональной роли экономиста.

Проектирование своей профессиональной роли предполагают способность и готовность будущего экономиста к постановке задач на основе анализа профессиональных проб, к определению стратегии достижения цели, к прогнозированию результатов своей деятельности, возможных трудностей и препятствий [233, 45].

Конструктивные умения будущего экономиста предполагают способ-

ность и готовность к разработке системы средств и приемов для достижения поставленной цели по формированию профессиональной культуры, отбора необходимого информационного материала, к конкретизации цели, определению тактических путей решения [233, 54].

Проектирование и конструирование своей профессиональной роли предполагает простраивание и наполнение конкретным содержанием выделенных звеньев на каждом конкретном этапе формирования профессиональной культуры. Эта деятельность состоит из нескольких блоков:

Базовый блок, включающий согласование с требованиями государственного образовательного стандарта и уровня подготовки выпускников экономических специальностей и направлений.

Прогностический блок, включающий альтернативные концепции, идеи, проблемы, данные исследований последних лет в области экономики и управления.

Индивидуальный блок, содержание которого связано с удовлетворением индивидуального представления студентов о своей будущей профессиональной роли, с целью реализации индивидуального проекта.

Организация рефлексии профессиональных проб предусматривает анализ достижения целей с выделением его оснований, возможность критики с других оснований, сравнение и выбор оснований, представленных в анализе и критике и построение на базе выбранных оснований нового способа деятельности по достижению цели.

2. Профессиональные пробы осуществлялись при помощи следующих методов:

- деловые игры (ролевые, дидактические, имитационные упражнения);
- метод конкретных ситуаций;
- кейс-стади;
- решение профессиональных задач (ситуационные, практические, учебно-профессиональные задачи, типовые профессиональные задачи, аналитиче-



ские задачи, комплексные задачи).

**Профессиональная проба** – это организация типичных для данной профессиональной деятельности условий и обстоятельств, в которых функционирует личность, социальная группа, общность и которые определяют содержание профессиональной роли экономиста, систему его ценностных ориентаций, норм и правил поведения, характер его окружения, отношения с другими людьми и т.д. [276, 24].

Категория «профессиональная проба», по нашему мнению, является одной из основных в процессе формирования профессиональной культуры экономиста на основе личностно-деятельностного подхода. С помощью этой системной категории выделяется динамическая культурная целостность, имеющая специфичную структуру, т.е. набор устойчивых компонент (условий, механизмов регуляции отношений людей, их целей и намерений, возникающих в ходе профессиональной деятельности и т.п.) [276, 25], «оформляющих» совместную профессиональную деятельность людей и определяющих профессиональную роль будущего экономиста.

Обозначая границы, качество и направленность конкретного процесса в данный промежуток времени, она выступает в качестве модели анализа и одновременно служит средством формирования профессиональной культуры, позволяя операционально описать некую совокупность условий и проблем профессиональной жизнедеятельности людей, характеризующих социокультурную среду их существования, а так же выйти, в рамках организации профессиональных проб, на решение этих проблем – путем создания более оптимальных условий функционирования человека в профессиональной среде.

Суть ее состоит в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность и профессиональные роли в процессе обучения в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий и операций отражаются лишь наиболее существенные ее черты.

Единица анализа профессиональной пробы – проблема, требующая своего решения в рамках проекта своей профессиональной деятельности. Это понятие имеет несколько значений. Под проблемой следует понимать, во-первых, некие объективные трудности, преграды, факты неблагополучия (количественный аспект). Проблему следует рассматривать и в другой плоскости – как результат осознания, понимания ситуации, видения в ней определенного противоречия, на разрешение которого и должна быть направлена профессиональная проба. В этом случае «проблема есть осознанное несоответствие реального и желаемого, сущего и должного, целей и результатов, т.е. реального положения и принятых в обществе нормативных представлений и предписаний (качественный аспект)» [23, 113].

Проблемная профессиональная ситуация – это не имеющее однозначного решения противоречие, отражающее реальное взаимодействие субъекта и его окружения, соотношение неблагоприятных обстоятельств и условий, в которых разворачивается профессиональная деятельность человека или группы, это неблагополучие в тех или иных сферах профессиональной деятельности субъекта [21, 20].

Анализ проблемы осуществляется путем выявления типичных ситуаций в экономической, политической, социальной, психологической и других сферах профессиональной деятельности. Ее частные аспекты: профессиональная ситуация характеризуется через соответствующие проблемы – профессионально-культурные; жизненная ситуация – фиксирует индивидуально-личностное измерение бытия и выявляется путем анализа личностных проблем, которые, в свою очередь, определяют содержание и характер профессиональной деятельности и поведения человека в определенных обстоятельствах.

Между остротой переживания личностных проблем и мотивами участия человека в тех или иных сферах и видах профессиональной деятельности существует прямая связь – состояние неудовлетворенности человека значимыми для его жизнедеятельности обстоятельствами стимулирует активность по измене-

нию профессиональной ситуации.

Результаты профессиональных проб могут быть объективные и субъективные, перспективные (открывающие новые возможности развития) и деструктивные (блокирующие развитие субъекта), управляемые и неуправляемые. Являясь системой внешних по отношению к субъекту условий, профессиональная проба в то же время опосредует его активность, создает предпосылки для их преобразования или преодоления.

Рефлексивный анализ профессиональной пробы – это одно из средств, применяемых нами в процессе формирования профессиональной культуры экономиста. Именно отсюда берут свое начало цели и задачи проектирования профессиональной деятельности, варианты способов разрешения проблем. При этом проблемная ситуация, в зависимости от ее характера и целей проектирования профессиональной деятельности, либо преобразуется в задачу, которая затем решается в ходе профессиональной пробы, либо воспринимается как неразрешимая (с учетом наличных средств, ресурсов) проблема (как личностная, так и профессиональная).

Цели и задачи проектирования своей будущей профессиональной роли продуктивно формулируются лишь в том случае, когда, во-первых, субъект проектирования видит желаемое (идеальное) состояние объекта, как нами описывалось выше, и, во-вторых, когда в самой проблемной ситуации обнаруживаются условия, средства и ресурсы, необходимые для ее изменения в оптимальном направлении. Преобразование проблемной ситуации в цели и задачи проектирования профессиональной деятельности – основополагающее условие успешности его последующей реализации в профессиональных пробах.

Следовательно, рефлексивный анализ профессиональной пробы будущими экономистами является первичным по отношению к этапу разработки содержательной части проекта. Залогом разрешения проблемной ситуации служит ее творческое превращение в целевую установку и систему задач, в соответствии с которыми рождается идея проекта и выстраиваются возможные ва-

рианты выполнения роли будущей профессиональной деятельности.

Выработка проектных решений на основе анализа профессиональной пробы предполагает локализацию проблем (т.е. ее привязку к конкретной профессиональной деятельности), проработку различных путей и возможностей их преодоления, в зависимости от особенностей и условий выполнения будущей профессиональной роли. На основании ранееизложенного, процесс формирования профессиональной культуры можно представить в виде схемы: профессиональная проба – проектирование – конструирование – профессиональная проба – затруднение – рефлексия – диалог – выбор – профессиональная проба.

Реализация предлагаемой схемы обеспечивает присвоение будущим экономистом, соответствующих профессионально-этических норм принудительно или целесообразного характера и через их поэтапное усвоение – формирование профессиональной культуры.

Для того чтобы процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов проходил более успешно, мы отобрали наиболее эффективные методы работы. В последние десятилетия широкое распространение получили так называемые активные методы, побуждающие обучающихся к самостоятельному добыванию знаний, активизирующие их познавательную деятельность, развитие мышления, формирование практических умений и навыков [101, 34]. Именно на решение этих задач направлены проблемно-поисковые и творчески-воспроизводящие методы.

**Методы активного обучения** – это методы, которые побуждают студентов к активной деятельности в процессе профессионального становления. Особенности активных методов состоят в побуждении студентов к практической и мыслительной деятельности, которая лежит в основании личностно-деятельностного подхода.

В зависимости от направленности на формирование профессиональной культуры на основе личностно-деятельностного подхода активные методы мы подразделили на **неимитационные и имитационные**, поскольку имитацион-

ные предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с проектированием и моделированием профессиональной деятельности. При их применении имитируются как ситуации профессиональной деятельности, так и сама профессиональная деятельность. Имитационные методы, в свою очередь, разделили на игровые и неигровые, в зависимости от принимаемых студентами условий, выполняемых ими ролей, взаимоотношений между ролями, устанавливаемых правил, наличия элементов состязательности при выполнении заданий.

**Игровые методы** использовались нами при имитации профессиональной деятельности, разыгрывании ролей (элементы деловой игры), деловая игра. При использовании данных методов активно проявлялось творческое мышление студентов, их познавательные способности, жизненный опыт, умение адаптироваться в реальной профессиональной среде.

Игра – это активная деятельность по имитационному проигрыванию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от других методов заключается в том, что ее инициирует сама профессиональная деятельность. По мнению Б.Т. Лихачева, «игровая ситуация порождает в обучающихся разнообразные эмоционально-психические состояния, и углубляющие познание, внутренние стимулы, снимает напряжение, усталость...» [193, 25]. Моделируя или имитируя условия и динамику профессиональной деятельности, профессиональные роли, действия и отношения экономистов, игра служит средством закрепления сформированных профессиональных норм и правил поведения, развития практического мышления.

Имитационная модель получила свое воплощение в следующих структурных компонентах: цели, предмет игры, графическая модель ролевого взаимодействия участников, система оценивания. Компоненты игровой модели – сценарий, правила, роли и функции игроков. Объектом имитации выбирается фрагмент профессиональной деятельности, вызывающий затруднение. Игровая модель имеет две группы целей – формирующие и закрепляющие. Цель игры в

рамках профессиональной деятельности – это выработка оптимального, основанного на уверенности в себе поведения в той или иной сложной для будущего экономиста ситуации [31, 24].

Предмет игры – это предмет профессиональной роли экономиста, который представляет собой перечень процессов или явлений, требующих профессионально компетентных действий.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный состав участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и оказывает большую помощь ведущему и участникам игры. Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента профессиональной деятельности, который моделируется в игре. Правила игры отражают характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах моделируемой реальности в упрощенном варианте. Кроме того, существует второй план игры – «правила чисто игрового характера, если их не соблюдать, игра перестанет быть игрой, превратившись в занятие тренажерного типа» [31, 25].

Система оценивания обеспечивает контроль принимаемых решений и самоконтроль, предполагает содержательную оценку, обеспечивает соревновательный характер игры, позволяет оценить деятельность и личностные качества участников игры, а так же успешность работы игровых групп. В основе системы оценивания должна быть самооценка играющих, так как должна носить рефлексивный характер. Разбор игры и ее рефлексия участниками это не столько подведение итогов, сколько анализ причин, которые обусловили фактические ее результаты.

Дидактические игры (цель которых сформировать определенные навыки и умения в их активном творческом процессе) по уровню сложности можно разделить на следующие разновидности:

- имитационные упражнения – их цель предоставить возможность в

творческой и безопасной обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, энтропии;

- анализ конкретных профессиональных ситуаций – их цель знакомство с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, возникающих перед экономистом в его профессиональной практике и требующих от него соответствующего решения, обучаемые предлагают свои решения тех или иных ситуаций, которые обсуждаются;

- игра, комплексно имитирующая профессиональную деятельность. Методика игры представляет собой ролевое проигрывание профессиональных и жизненных ситуаций. Обычно проигрывание начинается с несложных ситуаций, актуальных для большинства участников группы. Например, разговор с бюрократом-чиновником и т.д. Постепенно идет вход к проигрыванию более сложных и объемных ситуаций, управление своими эмоциональными состояниями и т.д. [30, 25].

Ключевыми компонентами игры как метода, используемого нами, являются моделирование, инструктаж и подкрепление.

**Моделирование** – это формирование лучшего способа поведения каждого участника группы, в соответствии с профессионально-этическими нормами в конкретной разыгрываемой им ситуации.

**Инструктаж** – это вмешательство руководителя игрой, который при помощи советов, обратной связи, поддержки помогает участникам группы найти оптимальный выход из трудной ситуации. Руководить игрой может не только преподаватель, но и сам студент.

**Подкрепление** – это поощрение или наказание, стимулирующее правильное поведение участников группы в разыгрываемой ситуации. Лучшей формой поощрения и наказания является одобрение или неодобрение всей группой или её руководителем той или иной формы поведения активного участника. Сравнение ее с предложенной в проекте системой профессионально-этических норм поведения.

Реализацию данного метода мы условно разделили на следующие этапы:

1. Постановка задачи, т.е. определение ситуации, которая нуждается в коррекции и проигрывании.
2. Инструктаж и обучение участников исполнению сцены запланированной ситуации.
3. Разыгрывание ситуации.
4. Моделирование желательного поведения в данной ситуации, в соответствии с проектом.
5. Отработка оптимального поведения в течение всего занятия.
6. Рефлексивный анализ, подведение участниками итогов.
7. Выработка новых целей и задач, в соответствии с результатами игры.

Рефлексивный анализ реальных ситуаций после прохождения игры, по нашему мнению, является связующим звеном между реальностью и игрой.

Метод конкретной ситуации является отображением реального положения дел организации в форме деловой ситуации (применительно к экономике ее часто называют «бизнес-ситуация»). Деловая ситуация – это имитация, идеальное отображение реальной ситуации из жизни организации или же искусственно созданная ситуация, воссоздающая типичные проблемы, возникающие в организационной жизни. Деловая ситуация выражает в форме конкретного набора параметров переменных, оказывающих решающее влияние на организацию в данное время. Иными словами, она представляет собой перечень релевантных (существенных для решения проблемы) данных об организации, ее окружающей среде, положении (должности) действующего лица и его задачах [59, 45].

В нашем исследовании целесообразно использование метода конкретной ситуации для достижения, следующих целей:

- активизации процесса формирования профессиональной культуры и тем самым повышения его результативности;
- выяснения и решения проблем определенного типа;



- разработки комплексных решений;
- повышения готовности и умения принимать решения;
- тренировки работы в команде.

В последние годы во многих странах, в том числе и в России широкое применение получил такая достаточно типичная разновидность метода конкретной ситуации; как «кейс-стади» (дословно «изучение ситуаций»). Иногда кейс-стади отождествляют с методом конкретной ситуации в целом, хотя он скорее один из вариантов этого метода. Кейс-стади представляет собой сжатую во времени деловую игру. Его временная ограниченность обусловлена заданностью ситуации. Поведение участников кейс-стади привязано к одной или нескольким заданным ситуациям [265, 36]. Из-за этого отличия и ряда других специфических черт некоторые исследователи отделяют кейс-стади от деловых игр.

**Неигровые** – мы использовали в качестве анализа конкретных профессиональных ситуаций, решение ситуационных задач, упражнения-действия по инструкции (лабораторные и практические работы по инструкции), выполнение индивидуальных заданий в процессе производственной практики. А.А. Вербицкий называет эту деятельность «квазипрофессиональной», она является переходной от учебной к профессиональной; студенты не выполняют собственно профессиональную деятельность, а имитируют ее [57, 38].

Следовательно, разрабатывая данную модель, мы искали формы и методы, направленные на практическое ознакомление с целостной профессиональной ролью экономиста и приобретение студентами не только элементарных, но и сложных (комплексных) профессиональных умений, а также на формирование профессионально-значимых качеств личности и ценностно-мотивационных ориентаций.

Использование личностно-деятельностного подхода дает возможность, по нашему мнению, «препарировать» процесс выполнения профессиональной роли экономиста с выделением ее характерных сторон на разных этапах, с

дальнейшим самоанализом выполненной работы. Это означает, что для наших целей следует использовать не только реальную профессиональную роль, но и упрощенный вариант, сохраняющий ее основные черты, т. е. ее модель.

В результате чего студент осваивает новую для него деятельность от простых элементов к более сложным и, наконец, переходит к овладению полноценной профессиональной ролью. При этом это движение имеет и обратное направление – от целостной деятельности к составным ее частям и, наконец, к элементам, причем, нельзя «потерять» те взаимосвязи, которые обеспечивают целостность.

Следует учитывать так же, что последовательность реализации частных моделей должна соответствовать как логике обучения, так и закономерностям применения личностно-деятельностного подхода при формировании профессиональной культуры.

Следующим эффективным методом, используемым в нашей работе, и оправданным апробированием нашей модели, является решение профессиональных задач. Под задачей, согласно определению А.Н. Леонтьева, понимается «цель, заданная в определенных условиях, которая может быть достигнута при реализации определенных действий» [189, 245].

Для моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе мы использовали два термина: «типовая профессиональная задача» и «учебно-профессиональная задача».

**Учебно-профессиональная задача** разрабатывается на основе типовой профессиональной задачи, но имеет другую цель. Если решение профессиональной задачи – это действие, направленное на выполнение конкретной цели в заданных условиях, то решение учебно-профессиональной задачи направлено не собственно на достижение цели, а на овладение способами ее достижения [18, 67]. Здесь уместно напомнить выдвинутое Д.Б. Элькониным положение, что основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъек-

та, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект [392, 134]. Таким образом, учебно-профессиональная задача, как и конкретная (профессиональная) задача, имеет определенные параметры – условия, в которых протекает деятельность.

**Типовая профессиональная задача** достаточно обобщенна, она представляет собой формулировку цели без указания условий; типовыми профессиональными задачами выступают функции специалиста. Понятие «типовая профессиональная задача» нам необходимо было ввести для того, чтобы обеспечить полноту охвата действий, составляющих профессиональную роль экономиста. Поэтому сам процесс конструирования операционально-практического компонента профессиональной деятельности в процессе формирования профессиональной культуры экономиста включает в себя:

- во-первых, выявление типовых профессиональных задач, которые предстоит решать специалисту при выполнении своей профессиональной роли;
- во-вторых, разработку на их основе учебно-профессиональных задач, в комплексе охватывающих всю профессиональную деятельность;
- в-третьих, определение места этих задач в данном процессе;
- в-четвертых, выбор форм и методов работы, наиболее отвечающих каждой задаче.

Большое место в профессиональной деятельности будущего экономиста занимают **задачи аналитического характера**. Умение анализировать, оценивать ситуацию и на основе этого анализа принимать правильное решение – неотъемлемое качество каждого экономиста и менеджера. Сущность этого метода состоит в том, что студентам предъявляется какая-то профессиональная ситуация, в которой охарактеризованы условия и действия участников.

Студентам предлагается оценить, правильно ли действовали участники события, дать анализ и аргументированное заключение о действиях участников. Ситуация может быть предъявлена в форме устного описания, показа кино-

фрагмента, разыгрывания ролей отдельными студентами.

Одним из действенных методов, на наш взгляд, является решение **ситуационных задач**. Данный метод может использоваться для подготовки к определенным ситуациям, возникающим в ходе профессиональной деятельности. Научить новому поведению или изменить его можно с помощью наблюдения за успешным поведением других или с помощью исполнения определенной роли в моделированной профессиональной ситуации.

Другим эффективным методом по формированию профессиональной культуры будущего экономиста является **решение комплексных задач**, который включает несколько этапов, которые охватывают различные учебные дисциплины. Работа над комплексной задачей весьма незначительно увеличивает объем работы студентов, но делает все практические задания более целенаправленными, готовит студентов к осознанному самостоятельному применению, сформированных норм и правил поведения.

Формами организации данной деятельности в нашем исследовании являются следующие: лекции, семинарские, лабораторные и практические занятия, конкурсы, праздники, выставки и т.д.

Для того чтобы показать результативность использования личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов, необходимо выявить критерии и показатели, свидетельствующие об эффективности его применения.

Результативность апробации разработанной нами модели будет отражена в следующих показателях:

- 1) в развитии профессиональных способностей экономиста в процессе формирования профессиональной культуры учащихся;
- 2) в переструктурировании и упорядочении нормативно-ценностных систем субъекта;
- 3) в повышении уровня принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки, которую мы представили как «Я в профессии»;

4) в формировании субъектности, росте инициативности и самостоятельности в выборе целей и средств, в процессе выполнения экономической деятельности, что можно условно обозначить как «Профессия во мне»;

5) в уровне формирования рефлексивной способности будущих экономистов;

6) в способности личности учащегося-будущего экономиста к адаптации к новой социальной и профессиональной среде;

7) в высокой мотивации к выполнению профессиональной деятельности экономиста;

8) в повышении уровня профессиональной культуры и прохождении ее этапов формирования от первого ко второму и т.д.

Следовательно, модель формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе представляет собой логическую систему единства и взаимосвязи этапов, основных направлений работы по формированию профессиональной культуры, систему социально-педагогических условий, средств и методов работы, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Выпускник, освоивший указанный опыт, способен выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды экономической деятельности, которые адекватны не только профессиональной роли экономиста, а также его субъектности, его потребности в саморазвитии, в самореализации.

### **Выводы по второй главе**

1. Концепция формирования профессиональной культуры базируется на идее о единстве личности будущего экономиста и профессиональной деятельности, проявляющемся в том, что он непосредственно и опосредованно в процессе интериоризации и экстериоризации системы общекультурных и профессиональных компетенций, одновременно осуществляет выбор адекватных его субъектным позициям видов и форм деятельности и ее преобразования, удовлетворяющих потребностям личностного и профессионального развития.

2. Определен личностно-деятельностный подход как методологический принцип, представляет собой совокупность исследовательских регулятивов: взаимосвязанных закономерностей, принципов, идей и способов деятельности при формировании профессиональной культуры экономиста.

Методологическими регулятивами формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе выступают:

1) закономерности:

а) процесс формирования профессиональной культуры будущего экономиста – это совместный поиск ценностных ориентаций, норм и законов жизни, их исследование в специфических видах деятельности и общении;

б) применение личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов определяет взаимосвязь со становлением субъектности студента;

в) со-трансформация двух процессов экстерииоризации и интерииоризации, интериндивидного и интраиндивидного, внешних причин, деятельности и ее внутренних условий; взаимодействие и взаимозависимость профессионального самоопределения будущего экономиста и высокой мотивации освоения профессии;

2) принципы:

а) субъектности формирования профессиональной культуры;

б) со-трансформации интерииоризации и экстерииоризации системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций;

в) проектирования, конструирования профессиональных ролей экономиста и создания условий для их профессиональных проб;

г) мотивации;

д) рефлексивности профессиональной роли экономиста;

е) амплификации (обогащения, усиления, углубления) процесса формирования профессиональной культуры будущего экономиста.

3. В соответствии с представленными регулятивами, концепция форми-

рования профессиональной культуры экономиста включает:

1) критериально заданную *цель* экономического образования в виде системы компетенций, задающих в совокупности модель культуры экономиста;

2) содержание образования, изоморфное социальному опыту проектирование и конструирование экономической деятельности и представленное системой задач и способов их решения. Содержание образования проектируется на следующих уровнях:

- предметный (усвоение фундаментальных научных понятий и способов экономической деятельности);

- метапредметный (общее описание компетентностного экономического опыта);

- задачно-ситуационный (приложение экономико-культурного потенциала специалиста к решению конкретных экономических задач);

3) технологии, обеспечивающие поэтапное освоение будущим экономистом культурного опыта включают:

- ценностное осмысление принципов и результатов экономической деятельности; опыт восхождения от замысла к решению экономической задачи;

- опыт создания экономического продукта и экспертиза его гуманитарной ценности;

4) психолого-педагогический механизм формирования профессиональной культуры экономиста представляет собой совокупность процессов – переживание потребности в разрешении противоречия между наличным опытом будущего экономиста и необходимым экономическим опытом в восприятии и решении экономической задачи, последовательное овладение ориентировочной основой выполнения экономической деятельности на уровне компетентности;

5) критериальную базу оценки процесса и результатов формирования профессиональной культуры экономиста.

4. Личностно-деятельностный подход как методологический принцип исследования и проектирования процесса формирования профессиональной

культуры экономиста представляет собой совокупность исследовательских диспозиций:

- указанная культура является субъективным выражением объективно сложившейся экономической культуры социума, наилучших образцов экономического мышления и практики;

- данная культура является личностным феноменом, а потому ей присущи все характеристики личностного качества – позиция, избирательность, рефлексия, смыслоопределение, ориентация на Другого, ответственность, саморегуляция, креативность, свобода выражения;

- формой выражения данной культуры является владение целостной экономической деятельностью и, соответственно, культуру-ориентированное содержание образования предстает как набор определенных *ценностей, видов деятельности* будущих экономистов и *опыта* их выполнения;

- процесс формирования профессиональной культуры экономиста разворачивается как последовательность личностно- и культуру-развивающих ситуаций, адекватных логике развития данного качества и обеспечивающих совокупность педагогических условий его генезиса.

5. Выявлен психолого-педагогический механизм. Опираясь на закономерности и основополагающие принципы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, можно констатировать, что в качестве психолого-педагогического механизма формирования профессиональной культуры экономиста выступает система психолого-педагогических условий, детерминирующая ее становление, соответственно, вне актуализации данных условий становление профессиональной культуры экономиста представляется проблематичным.

Детерминантами формирования профессиональной культуры будущих экономистов являются:

- процессы смыслообразования, ведущие к принятию культуры как личностной и профессиональной ценности;



- процесс изучения общекультурных и профессиональных дисциплин, обеспечивающий освоение ориентировочной основы экономической деятельности, в структуре которой представление о предметной сфере этой деятельности, об основных задачах решаемых экономистом, о критериях отнесения их к определенному типу, о понятийном аппарате, используемом при решении, о нравственно-этических принципах поведения экономиста в различных коллизийных ситуациях, о способах гуманитарной экспертизы экономических решений;

- целостное присвоение указанной деятельности будет обеспечено при условии единства логико-системных процедур мышления и ценностно-смыслового переживания гуманитарных последствий избираемых экономических стратегий.

Актуализацию данного механизма нельзя обеспечить отдельными дидактическими приемами, а требуется создание целостных образовательных сред (ситуаций), последовательность которых обуславливает повышения уровня профессиональной культуры.

6. Разработана модель формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, которая представляет собой логическую систему единства и взаимосвязи этапов, основных направлений работы, систему социально-педагогических условий, средств и методов работы, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение поставленных нами целей.

Модель включает:

1) целевой компонент – формирование профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза (определение отдельных этапов, основных направлений работы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов, выявление психолого-педагогических условий, средств, форм и методов работы, способствующих формированию ее уровня, адекватного основным критериям и разработку научно-методических рекомендаций по применению модели в вузах;

2) содержательно-процессуальный компонент (задачно-ситуационный способ моделирования основных проявлений профессиональной культуры экономиста, решение экономических задач, направленных на реализацию проектов различной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации готового продукта);

3) операционно-деятельностный компонент (формы и методы работы, направленные на формирование профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, на практическое ознакомление с целостной моделью профессиональной деятельности экономиста и приобретение студентами не только элементарных, но и сложных (комплексных) профессиональных знаний и умений, а также на формирование профессионально значимых качеств личности и ценностно-мотивационных ориентаций);

4) Результативно-аналитический компонент (соотнесение результатов усвоения опыта профессиональной культуры будущим экономистом, с критериями сформированности профессиональной культуры).

Выпускник – будущий экономист, освоивший указанный опыт, способен выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды экономической деятельности, которые адекватны не только профессиональной роли экономиста, а также его субъектности, его потребности в саморазвитии, в самореализации.

## ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

### **3.1. Концепция как дидактическая система формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе**

Несмотря на отдельные положительные результаты по формированию профессиональной культуры обучающихся в учебных заведениях высшего профессионального образования, в России и в Кировской области, по данным теоретического исследования, уделяется недостаточное внимание этой проблеме. Поэтому реализация разработанной концепции позволит решить данную проблему в вузах.

Создание ситуаций развития профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, в рамках предлагаемой концепции, проводилось на основе системы учебно-исследовательских проектов и программ: «Твоя профессия», «Социально-психологическая адаптация к освоению профессии», «Интеллектуальный клуб», «Молодые менеджеры», «Здоровье». При этом осуществлялась разработка совместно с учащимися своеобразных договоров, фиксирующих принятые в коллективе вуза профессионально-этические нормы и правила поведения и общения, основой которых являются новые экономические и общекультурные компетенции и кодексы поведения специалистов, работающих в области экономики.

Работа по реализации концепции формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе проводилась нами по нескольким направлениям:

Первое направление – реализация комплексной программы по формированию профессиональной культуры в высшем учебном заведении, построенной на вышеуказанных принципах;

Второе направление – реализация отдельных системы учебно-исследовательских проектов: «Твоя профессия», «Социально-психологическая

адаптация к освоению профессии», «Интеллектуальный клуб», «Молодые менеджеры», «Здоровье» и др.;

Третье направление – разработка совместно с учащимися договоров, фиксирующих принятые в коллективе вуза профессионально-этические нормы, ценностные ориентации и правила поведения и общения, основой которых являются профессиональные и общечеловеческие ценности, профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС.

Важнейшими задачами, решаемыми в рамках концепции, является не только формирование, но и распространение профессиональной культуры, обучение студентов способам и методам успешного выполнения профессиональной роли экономиста, адаптации к новой профессиональной среде, преодоления конфликтных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности.

Концепция нашла практическое применение в учебных заведениях, участвующих в исследовательской работе – это Вятская государственная сельскохозяйственная академия, Московский государственный индустриальный университет Кировский филиал, Вятский государственный гуманитарный университет, Кирово-Чепецкий филиал, Вятский социально-экономический институт (г. Киров), его филиалы в г. Слободском, г. Кирово-Чепецке, Слободской социально-экономический техникум, общеобразовательные школы № 7, 14 г. Слободского Кировской области.

Из всего массива учащихся школ средних профессиональных и высших профессиональных учебных заведений, подлежащих изучению в нашем исследовании, выборку составили 450 человек, получающих экономическое образование и потенциальные абитуриенты вузов. Работа проводилась поэтапно с 2007 по 2012 год.

С самого начала работы по созданию концепции, мы определили ее как систему условий, способствующую не только всестороннему развитию личности – будущего профессионала, но и эффективному формированию высокого уровня профессиональной культуры будущего экономиста.

Цель концепции – опираясь на субъективные позиции студента создать условия для формирования высокого уровня профессиональной культуры будущего экономиста, используя личностно-деятельностный подход, с целью развития, саморазвития и самореализации студента как высоко профессиональной, духовно развитой и свободной личности, социально-мобильного субъекта и будущего специалиста-профессионала в области экономики.

В современной ситуации функции высшего профессионального учебного заведения как социального института значительно расширяются: от формирования профессионала до воспитания гармонично развитой личности, личности жизнеспособной, субъекта с собственной гражданской позицией и способностью самоопределения.

Работ по реализации концепции состоит из нескольких этапов.

Первый этап включает в себя профориентационную работу среди учащихся школ, направленную на выбор экономических специальностей и направлений (профессиональную информацию, профессиональную пропаганду, профессиональную консультацию). Эта работа реализуется педагогическими коллективами общеобразовательных учреждений, центрами профориентации, службами занятости совместно с родительской общественностью, коллективами средних и высших профессиональных учебных заведений.

На втором этапе осуществляется профессиональная диагностика и профотбор на конкретные экономические направления и специальности с выявлением (с помощью специальных методик) профессиональных намерений, профессиональных интересов, профессиональных возможностей личности. Проводится также предварительная апробация экономической профессии, психофизиологическая коррекция: определение зажимов в развитии профессиональных способностей, их устранение, расширение уровня профессионального восприятия и профессионального сознания, обучение активным методам профессиональной саморегуляции, профессиональной психологической совместимости. Названные признаки можно определить по своей цели в один – профессиональ-

ное самоопределение.

Третий этап – профессиональное становление. На данном этапе происходит формирование профессиональной культуры экономиста, то есть усвоение и присвоение, системы компетенций, профессионально-этических норм, ценностных ориентаций и правил поведения в данной профессиональной среде, традиций, формирование коммуникативных способностей, навыков взаимодействия и общения, мотивации к освоению профессии, развитие социальных и профессиональных качеств, в процессе освоения профессиональных ролей экономиста.

Четвертый этап – формирование профессиональной культуры третьего уровня – полноценная профессиональная культура. На данном уровне культурность формируется внутренняя. У студентов появляется способность соотносить свои действия с различного рода профессионально-этическими нормами и кодексами поведения. К нормативному поведению на этом уровне профессиональной культуры у студентов добавляется и желаемое, когда студент живет и действует, выбирает ценностные ориентации в соответствии со своими идеалами. На этом этапе происходит успешная профессиональная адаптация и формируется мотивация профессиональной деятельности.

Для определения реального состояния осознанности выбора экономической профессии, в Вятском государственном гуманитарном университете, было проведено пробное микроисследование среди студентов не участвующих в эксперименте. В анкетировании участвовало 90 студентов первого курса (анкета представлена в приложении № 5). Анализ результатов анкетирования студентов-экономистов, выявил следующее: среди качеств личности экономиста, формирующихся в учебном заведении, чаще других были названы: исполнительность, ответственность, прилежание.

Полученные данные свидетельствуют о том, что постановка учебно-воспитательного процесса, как в профессиональных учебных заведениях, так и в школах способствует в первую очередь развитию личности – исполнителя

указаний преподавателя, руководителя. Вызывает опасение тот факт, что не называются такие качества, как предприимчивость и инициатива, умение самостоятельно и нестандартно мыслить, аналитический склад ума, что необходимо для выполнения роли экономиста. Данные предварительного исследования показали, что не все студенты – будущие экономисты имеют представления о будущей профессиональной деятельности, поэтому важен пересмотр не только стратегии, но и тактики работы в этом направлении.

Следовательно, на первом этапе работы по реализации концепции, мы направили свою деятельность на профориентацию школьников – потенциальных абитуриентов. Основные проблемы здесь вызваны целым рядом неблагоприятных обстоятельств и тенденций, характерных для системы трудового воспитания и профессионального самоопределения личности школьников.

Системы учебно-исследовательских проектов, применяемые на первом этапе реализации нашей концепции, решают следующие задачи:

- подготовка базовых представлений учащихся об экономической деятельности и о профессиональной культуре экономиста;
- формирование личности, стремящейся к максимальной реализации интеллектуальных, эмоциональных и творческих возможностей в экономической деятельности;
- повышение мотивации получения экономической профессии.

Процесс реализации первого этапа концепции должен, по возможности, дополнять и компенсировать издержки школьного образования, охватывая все сферы человеческой жизнедеятельности: труд, отдых, семью, профессию, досуг и т.д.

Здесь были использованы следующие системы учебно-исследовательских проектов:

- профессионально-адаптирующие (профессиональные клубы, создающие условия для наиболее полного самовыражения личности будущего экономиста, реализации творческого потенциала человека в рамках выбранной

профессии, формирования профессиональной этики – клубы юных менеджеров, молодых бизнесменов, экономистов, и т.д.);

- профессионально-компенсирующие (в этом случае проект выступает в качестве средства решения проблем, вызванных отсутствием условий для профессиональной самореализации в рамках основного вида деятельности учащихся школ).

На формирование профессиональной культуры, на выявление и развитие профессиональных способностей ориентирован учебно-исследовательский проект «Твоя профессия», включающий в себя организацию учебных курсов для подготовки подростков к выбору экономических специальностей. Это дает возможность не только для последующего поступления в вуз, но и для безболезненного включения подростков в трудовую деятельность, открывают перспективы для трудовой активности («Юные менеджеры», «Будущие предприниматели», «Молодой банкир» и др.).

Одной из эффективных учебно-исследовательских проектов в условиях рыночной экономики является программа «Бизнес-бой», в основе которого лежит возросший интерес учащихся к экономическому образованию, стремление на своем уровне вписаться в рыночную экономику. Адресована она подросткам от шестого класса и старше. Мероприятия в рамках этой программы предусматривают профессиональную ориентацию учащихся, получение знаний об экономической деятельности и навыков их применения на практике, они способствуют адаптации к условиям рыночной экономики и создают базу для последующего формирования профессиональной культуры уже в условиях вуза.

Направления деятельности на первом этапе реализации концепции:

- проведение тематических классных часов;
- организация курсов и кружков в школах и техникумах;
- проведение конкурсов молодых экономистов, менеджеров, предпринимателей;
- участие школьников в вузовских мероприятиях;



- организация проката программного обеспечения по теме.

Тематические классные часы, в рамках реализации концепции, проводятся в школах не только представители вуза, но и студенты старших курсов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации». Тематика классных часов, проводимых студентами следующая: «Подросток в мире взрослых», «Антистресс», «Быть успешным» и другие. Они направлены не только на профориентационную работу среди школьников, но и на обучение учащихся навыкам самопознания, самораскрытия, самоанализа и т.д.

Следовательно, реализация этих программ и учебно-исследовательских проектов способствует подведению базы для формирования профессиональной культуры экономиста как для последующего поступления в вуз, так и для успешного вхождения в общество и в систему рыночных отношений, в которых определяющими успех качествами будут не только квалификация человека, но и уровень его экономической, общекультурной подготовки и психологической готовности.

На втором этапе работы по реализации концепции представилось необходимым провести исследования мотивации выбора экономической специальности студентов-первокурсников, прошедших профотбор и не участвующих в профотборе. С этой целью был проведен опрос, который состоял из двух блоков:

Блок № 1.

1. Нравится ли вам обучаться в вузе? (Почему?)
2. Испытываете ли Вы трудности в процессе учебы? (Какие именно?)
3. Испытываете ли Вы трудности в общении с преподавателями? (Какие?)
4. Испытываете ли Вы трудности в общении с другими студентами? (В чем они заключаются?)
5. Есть ли различия, на Ваш взгляд, в обучении в школе и вузе? (В

чем?)

6. Есть ли у Вас друзья в вузе? (Если нет, то почему?)
7. Посещаете ли вы мероприятия, проводимые в вузе? (Если нет, то почему?)
8. Вы сожалеете, что выбрали экономическую специальность? (Если да, то почему?)
9. Хотите ли Вы перейти в другой вуз? (Если да, то почему?)
10. Хотели бы Вы поменять специальность? (Если да, то почему?)

Опросники были как открытого, так и закрытого типа. Качественная обработка данных проведенного опроса показала, что студенты не участвующие в профотборе, испытывают серьезные трудности в учебной деятельности – 90%, 56% – во внеучебной, 40% сомневаются в правильности выбора профессии. Студенты, участвующие в профотборе показали следующие результаты: 65% испытывают трудности в учебной работе, 38% – во внеучебной работе, 8% сомневаются в правильности выбора профессии.

Для определения мотивов студентов вузов выбора экономических специальностей, была проведена количественная и качественная обработка данных опроса абитуриентов и студентов-первокурсников.

Блок № 2.

«В чем, по-Вашему, смысл учебы в вузе?» (обвести кружком номер одного ответа, наиболее соответствующего Вашему мнению):

- в приобретении желаемой профессии;
- в повышении своего образовательного уровня;
- в возможности добиться в дальнейшем хорошей материальной обеспеченности;
- в глубоком познании изучаемых предметов;
- в развитии своего интереса и склонностей к профессии;
- в получении чистой и легкой работы;
- в приобретении перспектив в жизни;

- в том, чтобы стать более полезным обществу;
- в продолжении жизни в роли учащегося;
- в том, чтобы стать хорошим специалистом;
- в приобретении престижа в обществе;
- в приобретении уважения среди друзей и знакомых;
- в чем-то другом (указать);
- не думал(а) об этом.

Поскольку респонденты могли указать только один ответ из ряда предложенных, сумма всех ответов составила 100%.

Выявление основных мотивов получения экономических специальностей, присущих абитуриентам и первокурсникам, не участвующих в исследовании, показало, что на первое место ими выдвигается приобретение желаемой профессии – это отметили 24,5% абитуриентов; на второе место; познание изучаемых предметов – 24,3%; общественная полезность экономической профессии – 10,4%, на третье по значимости место; и на четвертое – стремление стать хорошим специалистом – 9,4%.

Остальные показатели, отражающие достаточно высокий уровень ценностей образования, выделяют от 7,6 до 5,2% испытуемых. Такие показатели, как «вижу смысл учебы в возможности добиться хорошей материальной обеспеченности», «в получении чистой и легкой работы», «в продолжении жизни в роли учащегося», «в приобретении перспектив в жизни», «в приобретении престижа в обществе, уважения среди друзей и знакомых», составляют от 8,1 до 1,5%. Добавим, что 4,3% респондентов не думали о ценностях образования, т. е. поступали на экономические специальности, не задумываясь о смысле учебы в вузе. Самостоятельных ответов абитуриентов на этот вопрос не получено.

Проводя качественный анализ полученных данных, мы пришли к выводу, что изложенные результаты позволяют констатировать: подавляющая часть абитуриентов обладает достаточно высокой мотивацией стремления

учиться в вузе, хотя формируется эта мотивация на двух различных ценностных основах: у одних представителей молодежи смысл учебы связывается с приобретением собственно профессии экономиста, а у других – этот смысл связывается только с познанием отдельных предметов по специальности, включая сюда желание стать хорошим специалистом, и только на этом основании выдвигается стремление быть полезным для общества.

Глубокое познание изучаемых предметов и повышение своего общеобразовательного уровня в этом случае, по нашему мнению, должны выступать не единственными и неизменными, а сопутствующими факторами в комплексе с основным – психологической готовностью к получению экономического образования.

В соответствии с психолого-педагогической теорией, психологическую готовность личности к обучению, на этом этапе реализации концепции, мы определяем как цельное, органическое качество личности, включающее оптимальную сумму знаний о профессии, необходимую систему задатков и способностей, определяемых требованиями к будущим специалистам, а также собственную оценку степени их развитости и психологическую установку на всестороннее овладение профессией в вузе, что будет впоследствии способствовать формированию профессиональной культуры у будущих экономистов [48, 24].

Базовыми основаниями мотивационной готовности будущего экономиста являются понимание смысла своей профессии, специальности, позитивное отношение к ней, необходимый уровень самооценки и притязаний в деятельности. В условиях вуза при подготовке специалиста мотивационная готовность к освоению профессии экономиста проявляется в реальной мотивационной ориентированности студентов на профессиональное и личностное развитие и саморазвитие в образовательном процессе.

Также исследованием было определено, что для студентов нового набора, не прошедших профотбор, наиболее значимы ориентации, связанные

с материальными ценностями и развитием волевых и деловых качеств, но менее значимыми являются нравственные ценности и ценностные ориентации, связанные с самосовершенствованием.

В целях выявления мотивов выбора профессии среди студентов-первокурсников вузов, участвующих в исследовании и не прошедших профориентационную работу в школе, был так же проведен анкетный опрос, выборка составила 120 человек. Результаты качественной обработки показали, что преобладающим мотивом выбора профессии экономиста были мотив успешности в будущем, то есть интерес к выбранной профессии (что составило 29,8%). Мотив «узнать новое о выбранной профессии» составил 28%. «Другие мотивы» выбора профессии (желание родителей, высокая заработная плата) составили 42,2%.

Исследование мотивов выбора первокурсниками данной профессии показало, что у них познавательные мотивы находятся на достаточно низком уровне. По наблюдениям кураторов и методистов групп, общественная активность студентов данных групп низка. Причина этого в слаборазвитом уровне их субъективного контроля, что объясняется отсутствием достаточной профориентационной работы, общественных движений в школах и невозможностью приобретения представлений о будущей профессиональной деятельности.

На данном этапе реализации концепции мы применяли учебно-исследовательские проекты и программы, направленные на формирование первого уровня профессиональной культуры экономиста – теоретической профессиональной культуры, как мы его обозначили ранее. На этом уровне культурность формируется внешняя, необходимая.

Наш опыт работы показывает, что, получив поддержку друзей и родителей, удовлетворение от сданных вступительных экзаменов, студент первого курса психологически сталкивается с новым стилем жизни, к которому ему приходится приспосабливаться, а не только к условиям обучения в вузе и к освоению выбранной профессии. Поступление, сам акт сданных экзаменов –

это процесс адаптации индивида к новым социальным условиям, и от того, насколько совпадут его ролевые ожидания в профессии и ожидания общества, зависит дальнейший процесс профессионального обучения и эффективности формирования профессиональной культуры экономиста.

Исследуя данную проблему, мы заметили, что абитуриенты приходят в вуз с установкой на полную самостоятельность и независимость, со своими взглядами на жизнь, иными ценностями и нормами. Достаточно часто, на наш взгляд, выбирая ту или иную профессию, абитуриенты выстраивают некую идеальную модель будущего специалиста, совсем не представляя, сколько усилий предстоит приложить для ее достижения. Нами также было замечено, что новые требования в вузе, другой уровень отношений, необходимость брать на себя ответственность не всегда легко принимаются и усваиваются первокурсниками.

В силу этого, уже в начале обучения преподаватели сталкиваются не только с педагогическими, но и с психологическими проблемами, которые тормозят развитие мотивации освоения профессии, самообразования, активности к познавательной и профессиональной деятельности, эмоционально положительное восприятие студентами своих отношений с другими студентами и преподавателями.

Поэтому на этом этапе, обучение мы начинали с реализации программы «Социально-психологическая адаптация студентов к освоению профессии» (приложение №1), которая направлена на развитие ориентировочной основы профессиональной деятельности, мотивации, самопознание, общение и рефлексию. Параллельно проводился семинар-практикум для учащихся 3 курсов по специальности «Менеджмент организации», которые были задействованы в организации работы среди студентов нового набора. Старшекурсники, прошедшие такой практикум, могут самостоятельно работать с первокурсниками.

Исследуя данную проблему, совместно с Центром психологической

помощи Вятского социально-экономического института, была разработана программа тренинга (приложение №3) для студентов, целями которого обозначены:

- формирование благоприятной социально-психологической атмосферы в группе студентов-первокурсников;
- создание условий для свободного выражения своих чувств и успешного взаимодействия студентов преподавателей и других членов коллектива.

Исследование показало, что в процессе использования данного тренинга решается комплекс задач:

- повышение профессиональной компетентности старшекурсников - развитие коммуникативных навыков студентов;
- формирование активной позиции в группе, в коллективе и социального статуса студентов;
- развитие системы отношений между участниками педагогического процесса;
- знакомство друг с другом, методистами, администрацией вуза;
- создание благоприятного психологического климата в учебном заведении.

На этом этапе применения концепции, после реализации ранееперечисленных программ, мы так же проводили опрос студентов, приводимый выше, прошедших профотбор, с целью подтверждения результатов работы (таблица 1). Выявление основных ценностных ориентаций, присущих студентам на втором этапе реализации концепции, показало, что на первое место ими выдвигается стремление стать хорошим специалистом – это отметили 29,5% респондентов, а на второе место – приобретение желаемой профессии – 25,9%. глубокое познание изучаемых предметов – 25,5% на третье по значимости место, и общественная полезность экономической профессии абитуриентами – 17,6%.

*Таблица 1*

Мотивы освоения профессии экономиста	Абитуриенты		Студенты	
	Участвующие	Не участвующие	Участвующие	Не участвующие
Стремление стать хорошим специалистом	20,3%	9,4%	29,5%	19,2%
Общественная полезность экономической профессии	15,2%	10,4%	17,6%	12,7
Приобретение желаемой профессии	25,4%	24,5%	25,9%	24,1%
Глубокое познание изучаемых предметов	29,1%	24,3%	25,5%	24%
Другие мотивы	10%	20%	1,5%	23%

Качественный анализ полученных данных, позволил констатировать, что подавляющая часть студентов, участвующих в исследовании, обладает достаточно высокой мотивацией стремления обучаться в вузе и получать профессию экономиста.

Из всего ранее сказанного можно сделать вывод, что проводимая нами работа помогает студентам-первокурсникам сформировать представления о профессиональной деятельности будущего экономиста, помогает снять напряжение, повысить самооценку, мотивацию освоения профессии, осознать свою новую роль и место в коллективе, построить процесс взаимодействия не только со сверстниками, но и с педагогами. А как следствие – формированию первого уровня профессиональной культуры.

Результат этого процесса во многом зависит от внешних и внутренних факторов. Внутренними будет являться микросреда вуза – само студенческое сообщество, группа, коллектив в целом и его влияние, а внутриличностными – профессиональные задатки, мотивация в выборе профессии, личностные характерологические и типологические черты индивида. Соотношение этих



компонентов, определяющих характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций студента, возможностей их достижения.

Важным аспектом здесь является принятие учащимися социальной роли студента, впоследствии молодого специалиста – нового члена коллектива, а, следовательно, и социально-психологический статус, механизмы социализации личности, к которым мы относим и мотивационную готовность к освоению профессии экономиста.

Для более глубокого изучения процессов формирования первого уровня профессиональной культуры нами использовалось наблюдение за процессом приспособления студентов к новому студенческому окружению, требованиям и обязанностям. Наблюдение было организовано в группах, прошедших профотбор (ЭГ) и не участвующих в профотборе и профориентационной работе (КГ), как на учебных занятиях, так и воспитательных мероприятиях. Посещение учебных занятий в группах «экономистов» и «менеджеров» показало, что у студентов второй группы, недостаточными являлись знания и способности по дисциплинам математического цикла, что составляет основу экономических знаний. Это негативно отразилось на процессе формирования профессиональной культуры, поскольку говорит об отсутствии некоторых необходимых задатков.

Процесс внутренней и внешней интеграции студентов первого курса также был под контролем в ходе нашего исследования. Общественная адаптация первокурсников была направлена как на изучение и сплочение коллектива группы, так и на выведение их на курсовой, факультетский и другие уровни всего учебного заведения. Труднее, на наш взгляд, проходила дидактическая адаптация первокурсников. Они не умели вести лекционные записи, что нередко отрицательно отражалось, прежде всего, на процессе адаптации. Постепенно так называемый «лекционный» синдром уходил, но следом появлялись другие: отсутствие навыков самообразования, творческого подхода к изучаемым дисциплинам. Студенты не имели навыков самостоятельной рабо-

ты с первоисточниками, не умели конспектировать, делать выводы.

Если учесть, что на процесс познания в вузе накладывались пробелы школьных знаний, то процесс познавательной адаптации растягивался на более длительный период. Сравнительный анализ результатов экзаменационных сессий первой и второй групп показал, что первокурсники показали разный уровень освоения профессии.

Качество знаний студентов, не участвующих и участвующих в исследовании, по итогам первой сессии составило КГ – 3.2 и ЭГ – 4.1 (в баллах) соответственно, по итогам второй сессии КГ – 3.4 и ЭГ – 4.2 балла.

Сравнительный анализ успеваемости студентов 1 курса, прошедших профотбор, и мотивация выбранной профессии, говорит о том, что студенты, имеющие познавательные мотивы поступления в вуз, показали более высокий уровень знаний, что помогло им преодолеть трудности адаптационного периода наиболее успешно. Удовлетворенность профилем выбранной профессии является, на наш взгляд, важным показателем первого уровня профессиональной культуры, но не единственным.

Как показало наше исследование, причины академической неуспеваемости первокурсников различны: низкий уровень школьной подготовки, недостаточное владение навыками самообразования, состояние здоровья, особенности характера человека и др. Материалы исследования и опыт показывают, что если будущие экономисты поступили в вуз не только потому, что было желание получить высшее образование, а имели мотивы первой, третьей и четвертой групп, то такие студенты быстрее адаптировались в новых для них условиях и успешно учились. Положительно адаптированные студенты и имеющие мотивацию к освоению профессии, не замечают объективных и субъективных трудностей первого года обучения в вузе.

Формированию профессиональной культуры, на наш взгляд, способствует не только сознательный выбор профессии, но и определенные профессиональные задатки, которые мы определяли у абитуриентов с помощью спе-

циальных методик (тесты Г.Ю. Айзенка, тест Кэттела 16PF- опросник, тест структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауера).

Итак, анализ мотивов выбора профессии студентами первого курса и выявление задатков, способствующих быстрому освоению профессии, позволяет сделать вывод: процесс формирования профессиональной культуры первого уровня проходит наиболее успешно, если у студентов преобладает первая и третья группа мотивов, а также предрасположенность к профессиональной деятельности экономиста.

Время обучения в вузе для будущих экономистов – период не только профессионального становления, но и жизненного самоопределения. Для более быстрой адаптации их к внутренней профессионально-значимой среде учебного заведения имеет большое значение уровень адаптации во внешнем социуме. В течение этого времени часть молодых людей создает собственные семьи, многие совмещают учебу с работой, которая является не только источником их материального дохода, но и условием более успешного формирования профессиональной культуры.

Это убедило нас в необходимости организации системы оказания студенческой молодежи комплексной социально-психолого-педагогической поддержки и помощи. В этой связи перспективным, на наш взгляд, является создание в вузах Центров, целью работы которых и является оказание комплексной социально-психолого-педагогической помощи молодым людям в решении их не только личностных проблем, но и в повышении уровня профессиональной культуры.

Эффективность этого процесса во многом зависит от уровня сформированности профессиональной культуры и от того, насколько адекватно человек воспринимает себя и свои социальные связи. Наличие волевых, коммуникативных способностей сможет помочь выпускнику вуза преодолеть барьеры вхождения в новую профессиональную среду.

Основой авторской концепции является комплексная программа «Со-

циально-психологической адаптации студентов к профессиональной деятельности экономиста», разработанная специалистами факультета, реализуемая на третьем и четвертом этапе (приложение № 2).

**Цель данной программы** – создание условий, способствующих повышению уровня профессиональной культуры будущих экономистов, опираясь на их субъектность, на основе профессиональных и общекультурных компетенций, формировании профессионально-значимых качеств личности, успешной адаптации в профессиональном сообществе, профессиональному и жизненному самоопределению, нравственному, гражданскому и профессиональному становлению.

Поставленная нами цель предполагает:

- развитие профессиональной, психологической, коммуникативной, и социальной компетентности личности;
- сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья будущих экономистов и всех участников образовательного процесса вуза;
- создание системы психолого-педагогического сопровождения, способствующей личностному и профессиональному росту будущих экономистов;
- создание условий для конструктивного профессионального и социального самоопределения;
- усвоение системы профессиональных и общекультурных компетенций, профессионально-этических норм, ценностных ориентаций и правил поведения;
- развитие профессиональных навыков поведения и установок на самостоятельное решение профессиональных и социальных проблемных ситуаций.

Одним из направлений нашей работы по претворению в жизнь концепции по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода, является создание центра со-

циально-психолого-педагогической помощи.

Поэтому третьим этапом реализации нашей концепции явилась работа данного центра. Одной из главных задач данного центра, по нашему мнению, является создание ситуации успеха для каждого студента, организуя учебно-воспитательную деятельность в зоне его ближайшего развития, помощь студентам-первокурсникам успешно адаптироваться к обучению профессии, формирование у студентов старших курсов адаптивной способности и мотивации к профессиональной деятельности экономиста. Следовательно, беря во внимание структуру профессиональной культуры экономиста, центр включает в себя следующие службы: психолого-педагогическую, социально-правовую, интеллектуального развития и дополнительного образования, спортивно-культурного досуга, быта, помощи молодым семьям, службу развития молодежных инициатив, молодежное бюро по трудоустройству и другие.

Миссия, назначение центра – создание благоприятных условий для профессионального становления студентов-будущих экономистов, их успешной реализации в социально-полезных сферах деятельности, для их профессионального и личностного развития (интеллектуально-творческого, социального, духовно-нравственного, физического).

Предлагаемая нами структура центра социально-психолого-педагогической помощи позволила в процессе реализации концепции, скоординировать материальную базу, кадровый потенциал, усилия лиц, причастных к проведению внеучебной работы со студентами, а самое главное – оказать студентам комплексную социально-психолого-педагогическую профессиональную помощь в различных сферах жизнедеятельности, и тем самым способствовать успешному формированию профессиональной культуры.

Однако центр не заменит систему воспитательной работы со студентами в вузах, направленную на формирование профессиональной культуры будущих экономистов, а дополнит ее, позволит сделать ее, на наш взгляд, более результативной.

На этом этапе реализации концепции, в результате применения разработанных проектов, программ и охвата всех направлений работы, происходил процесс профессионального становления, как третий этап формирования профессиональной культуры экономиста, то есть присвоение системы ценностных ориентаций, профессионально-этических норм и правил поведения, формирование коммуникативных способностей, традиций, появление устойчивой мотивации к освоению профессии, развитие социальных и профессионально-значимых качеств личности студента, в процессе освоения профессиональных ролей экономиста, поэтому важным моментом нашего исследования по данной проблеме мы считаем установление взаимодействия между студентами-будущими экономистами, педагогами, социальными партнерами-будущими работодателями, и осознание того, что мы делаем общее дело, работаем на один результат. Это интеграция процесса формирования профессиональной культуры между заинтересованными учебными заведениями, вузами и предприятиями-потенциальными заказчиками специалистов.

На четвертом этапе реализации концепции, студенты вырабатывают собственную систему профессионально-этических норм и ценностных ориентаций. На четвертом курсе происходит заключение договоров со студентами, на уровне студенческого совета вуза, о выполнении системы профессионально-этических норм, которые выработаны и скорректированы в процессе профессиональных проб и рефлексии, и максимально приближены к реальной профессиональной деятельности экономиста.

Программы и семинары-практикумы (представлены в приложении 3) на этом этапе реализации концепции были направлены, прежде всего, на освоение роли экономиста, развитие рефлексии, способности гибко перестраивать свою внутреннюю позицию, в соответствии с системой профессионально-этических норм и правил поведения, на позитивное восприятие себя и окружающих.

Темы семинаров определялись в результате совместной деятельности

студентов, педагогов и социальных партнеров. Каждый семинар условно делился на три части:

первая – теоретическая (информационная);

вторая – диагностическая;

третья – рефлексивная (содержащая элементы тренингов).

В ходе этих занятий нами было замечено проявление среди участников доверительного отношения, открытости, новых перспектив и желания сотрудничать. Наиболее активно обсуждались и прорабатывались вопросы, связанные с правилами поведения, традициями, особенностями взаимодействия и общения на предприятиях, этикетом, профессиональной компетентностью. Значительно выросло количество тем, заявленных самими студентами для работы.

Совместно с «Вятка-банком» и Слободским отделением «Росбанка» разработана и реализована «Программа профессиональной адаптации молодых специалистов», как часть комплексной программы (Приложение 2), которая позволяет студентам, проходящим практику и выпускникам, участвующим в нашем исследовании апробировать свою систему профессионально-этических норм и ценностных ориентаций в реальной профессиональной среде, соотнести ее с системой, существующей в организационной культуре данных банковских структур.

В результате реализации концепции по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода, студентам было дано представление о реальной, быстро меняющейся картине мира и быстро меняющейся окружающей профессиональной среде, смысле профессиональной деятельности пока еще в неопределенных социальных условиях и ограниченности ресурсов.

Таким образом, на реализацию концепции были направлены и учебный процесс, и внеучебная работа в вузах, участвующих в исследовательской работе. В ходе реализации данной концепции:

- апробирована комплексная программа социально-психологической адаптации студентов к освоению профессиональной роли экономиста;
- разработана и апробирован учебно-исследовательский проект, как система работы педагогического коллектива по усвоению студентами общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, детерминирующих высокий уровень профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;
- разработаны методические материалы для организации процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузах;
- разработаны методические рекомендации педагогам по интеграции процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов, с профессиональной ориентацией школьников, отбором абитуриентов, подготовкой экономистов и адаптацией их к организационной культуре предприятия.

### **3.2. Реализация компетентностей как надпредметного компонента содержания профессионального образования**

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования сформулированы требования к результатам освоения основных образовательных программ по экономическим направлениям и специальностям. В результате их анализа и обобщения, были выделены основные общекультурные и профессиональные компетенции. Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- способен понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы;
- способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса;



- способен понимать события и процессы экономической истории;
- способен понимать место и роль своей страны в истории человечества и в современном мире;
- способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы, происходящие в обществе, и прогнозировать возможное их развитие в будущем;
- умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности;
- способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- способен находить организационно-управленческие решения и готов нести за них ответственность;
- способен к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;
- способен критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков;
- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;
- способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;
- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией;
- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- владеет средствами самостоятельного методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья;

- готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Для повышения эффективности формирования системы компетентностей как интегративного надпредметного аспекта содержания экономического образования, обеспечивающей высокий уровень профессиональной культуры будущих экономистов, нами была определена система педагогических условий:

- благоприятный психологический климат;
- построение образовательного пространства «теория-практика» на основе интеграции предметного и метапредметного содержания экономического образования;
- система работы педагогического состава;
- студенческое самоуправление;
- психологическое сопровождение;
- система традиций вуза;
- пространственно-предметная среда;
- организация сотрудничества с социальными партнерами, предприятиями, организациями-заказчиками, социокультурными, образовательными и спортивными учреждениями города и области, в рамках которого студенты приобретают опыт взаимодействия и общения с другими микросоциумами, обогащая тем самым свой профессиональный и культурный уровень и приобретая навыки коммуникативного сотрудничества.

Система взаимодействия внутри пространства вуза:

- система взаимодействия и общения между преподавателями и студентами;
- система взаимодействия и общения внутри студенческого и преподавательского социума;
- взаимодействие между микросоциумами.

В связи с тем, что только совокупность внутренних и внешних условий

может обеспечить формирование высокого уровня профессиональной культуры будущих экономистов вузе, мы считаем необходимым выработку технологии их создания, объединив ее описание в один параграф.

В результате проведенных теоретических исследований, сделан вывод, что благоприятный психологический климат влияет на как формирование организационной культуры, так и на развитие организации в целом. Вследствие чего выдвинуто предположение, что одним из внутренних условий, влияющих на формирование профессиональной культуры, является психологический климат внутри коллектива вуза.

Как показало наше исследование, формирование благоприятного психологического климата происходит наиболее успешно при условии правильно организованных межличностных отношений. Если же преподаватель не строит общения со студентами, то, естественно, у студентов не развиваются отношения с другими людьми, как высшей ценности, соответственно не актуализируются потребности в установлении межличностного взаимодействия с партнёрами по общению, что тормозит формирование профессиональной культуры.

Межличностные отношения педагогов и студентов, также других участников педагогического процесса, а именно представителей предприятий-заказчиков, руководителей производственной практики, представителей общественных организаций и др., которых мы называем социальными партнёрами, своими существенными характеристиками – доверием, активностью, открытостью, помощью, значимостью, уважением, пониманием, заинтересованностью, удовлетворённостью при взаимодействии – принципиально отличаются от формально-ролевых отношений. Поэтому такая форма сотрудничества в процессе нашей работы способствовала созданию благоприятного психологического климата как условия для повышения эффективности формирования системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, обеспечивающих высокий уровень профессиональной культуры будущих

ЭКОНОМИСТОВ.

Для того чтобы подойти к пониманию специфики влияния уровня межличностных отношений педагогов, социальных партнеров и студентов на создание благоприятного психологического климата при формировании профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, было проведено исследование взаимоотношений между студентами, преподавателями и социальными партнерами по методике А.В. Кузьминой (модифицированной, приложение 5). В исследовании участвовали: ВСЭИ, его филиалы, ВятГГУ, МГИУ Кировский филиал. Выборка составила 467 человек. Исследование проводилось в период с 2006 по 2011 год.

Использовались следующие средства:

- во-первых, был проведен спецкурс «Профессиональная культура организации» для студентов с включением деловых игр, использовались различные формы педагогического взаимодействия социальных партнеров, педагогов и студентов, данные средства применялись в двух экспериментальных группах, в качестве контрольных были взяты студенты ВятГГУ, группы тех социальных партнеров и преподавателей, в которых педагогические условия, способствующие организации межличностных отношений не использовались;

- во-вторых, был проведен анализ опросников и эссе, предложенных студентам по окончании практики, а также наблюдался процесс взаимодействия студентов с руководителями производственной практики (методика А.В. Кузьминой. Приложение 5);

- в-третьих, организовали практическую работу с социальными партнерами и педагогами по проблеме установления межличностных отношений (методика А.В. Кузьминой. Приложение № 5);

Об уровне межличностных отношений педагогов и студентов мы судили по преобразованиям, которые происходили в процессе взаимодействия и общения. Анализ динамики взаимоотношений показал положительные изменения основных показателей, которые произошли при формировании профес-

сиональной культуры будущих экономистов в контрольной и экспериментальной группах на разных этапах установления взаимоотношений.

Таблица 2

**Показатели уровней взаимоотношений педагогов, социальных партнеров и студентов**

<b>Показатели взаимоотношений</b>	<b>До экспериментальной работы</b>	<b>После экспериментальной работы</b>
Понимание	69%	76%
Уважение	73%	83%
Доверие	81%	89%
Помощь	58%	74%
Открытость	60%	74%
Заинтересованность	53%	78%
Активность	66%	83%
Значимость: Личностная профессиональная	34% 43%	56% 84%
Удовлетворённость	60%	79%

Данная таблица наглядно подтверждают зависимость между использованием в профессиональном общении влияния личности социального партнера и преподавателя и созданием благоприятного психологического климата.

Согласно результатам опроса преподавателей и социальных партнеров, количество участников, способных взаимодействовать со студентами на межличностном уровне, увеличилось до 140 человек (на констатирующем этапе эксперимента 94 человека). Педагогов и социальных партнеров, организующих формально-ролевые отношения со студентами, можно подразделить на две подгруппы:

- первая, когда характеристика общения по большинству показателей ближе к межличностному уровню (37 человек);
- вторая – основное количество критериев соответствует деловому стилю взаимодействия (57 человек).

Негативных отношений между участниками не наблюдалось. Важно отметить, что у 16 преподавателей, находящихся на втором уровне отношений со студентами, понизились результаты по некоторым показателям: понимание, доверие, заинтересованность. Именно этот факт снижает возможности педагога в организации более высокого уровня отношений со студентами, так как установлено, что направленность преподавателя только на процесс обучения и его незаинтересованность личностью студента ведут к образованию барьеров непонимания, ограничивающих проявления доверия и открытости в педагогическом общении и, как следствие, затрудняют процесс формирования профессиональной культуры.

Эти данные совпадают с результатами анкетирования, в которых изучался вопрос о социально-психологическом климате в вузе и на предприятии во время прохождения практики, где были выявлены основные особенности отношений между педагогами, социальными партнерами и студентами, а также причины, обуславливающие их развитие или мешающие их установлению (приложение 5).

*Таблица 3*

**Показатели социально-психологического климата в вузе**

<b>Особенности отношений</b>	<b>Оценка студентов</b>		<b>Оценка социальных партнёров</b>
Удовлетворённость отношениями	68%	84%	90%
Приоритет личности	70%	56%	43%
Демократический стиль общения	77%	95%	57%
Совпадение интересов участников в процессе взаимодействия	66%	81%	89%

Следовательно, наличие межличностных отношений педагогов, социальных партнеров и студентов способствует установлению благоприятной атмосферы педагогического взаимодействия, которая характеризуется снижением конфликтных ситуаций, напряжённости, тревоги и страха в профессиональном взаимодействии и общении и, как следствие, более быстрому процессу формирования профессиональной культуры и более высокому ее уровню.

В ходе нашего исследования, было сделано допущение, что существует достаточная индивидуальная вариативность по степени проявления потребности и способности педагогов, социальных партнеров и студентов в установлении межличностных отношений (по аналогии с другими человеческими потребностями и способностями), что позволяет объяснить полученные нами результаты с различными показателями взаимоотношений.

Весьма существенным для нас результатом процесса формирования профессиональной культуры было то, что одни и те же средства, способствующие благоприятному психологическому климату, влияли на изменение профессионального общения со студентами, а у других – не влияли. Как правило, отношения со студентами изменялись у тех участников, которые сами способны изменить свои позиции в общении: если преподаватели и социальные партнеры меняют направленность взаимодействия и общения на формирование профессиональной культуры, то мы с большей вероятностью можем прогнозировать, что студент также изменит свои позиции в общении.

В случае же, если участники не изменяли взгляды по поводу взаимодействия со студентами, то с большей вероятностью можно утверждать, что будущие экономисты не изменяли их и при условии заинтересованных отношений со стороны студента к преподавателям и социальным партнерам.

Следовательно, для того чтобы в вузе сформировался благоприятный психологический климат, преподавателям и социальным партнерам необходимо в отношениях со студентами выйти за рамки формальной ситуации, их

ограничивающей, проявить понимание, уважение, доверие, открытость, искренность, активность в коммуникации. Как отмечал Л.С. Выготский: «Отношения учителя и ученика могут достигнуть такой силы, прозрачности и высоты, что они не найдут ничего равного себе во всей социальной шкале человеческих отношений» [64, 246].

Следующим немаловажным условием усвоения студентами системы компетентностей как интегративного надпредметного аспекта содержания экономического образования, формирования высокого уровня профессиональной культуры будущих экономистов, является внедрение проекта «Теория-практика», который разработан и реализуется в ВСЭИ и его филиалах. При реализации данного условия, просматривалась не только связь внешней и внутренней профессионально-значимой среды вуза, возможность получения профессиональных знаний, умений и навыков, но и возможность для формирования профессиональной культуры будущих экономистов.

С этой целью в течение пяти лет в ВСЭИ и его филиалах, МГИУ, Кировского филиала, Кирово-Чепецкого филиала ВятГГУ действует рейтинговая система оценки научно-методической, учебно-воспитательной, творческой работы педагогического коллектива; преподавателей, заведующих кафедрами, методистов, кураторов студенческих групп, администрации вуза. Оценка деятельности педагогических работников производится по их рейтингу – интегральной оценке в баллах всех видов деятельности, являющейся характеристикой качества их работы.

Структура и содержание основных профессионально значимых показателей эффективности деятельности педагогических работников были составлены с учетом решения задач, определенных программой стратегического развития вуза на 2007-2011 год.

Оценка результатов работы педагогических работников производилась по следующим показателям:

- уровень профессиональной культуры студентов и качества професси-



ональной подготовки специалистов в соответствии с требованиями ФГОС;

- уровень учебно-методического обеспечения по разным дисциплинам и практикам;

- уровень воспитательной работы факультета;

- участие в формировании контингента студентов;

- участие в профотборе абитуриентов;

- участие в профориентационной работе со школьниками;

- уровень адаптации студентов-первокурсников;

- результативность научно-исследовательской работы студентов;

- внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий обучения и воспитания, способствующих формированию профессиональной культуры;

- результаты трудоустройства выпускников-экономистов по специальности;

- уровень адаптации выпускников вуза в организационной культуре предприятия.

Оценка результатов работы заведующих лабораториями (кабинетами, руководителями практик) производится по следующим показателям:

- наличие акта аттестации рабочих мест лаборатории, кабинета, места практики;

- уровень обученности студентов на лабораторных работах и практических занятиях;

- уровень оснащения учебно-материальной базы лаборатории (кабинета);

- обеспеченность инструкциями по выполнению лабораторных работ и практических занятий;

- результативность научно-исследовательской работы студентов;

- техническое состояние учебно-материальной базы;

- уровень санитарного состояния и эстетического оформления лабора-

тории (кабинета);

- состояние охраны труда в лаборатории (кабинете).

Оценка результатов работы кураторов и методистов учебных групп производится по следующим показателям:

- результативность учебной работы;
- уровень адаптации студентов-первокурсников;
- реализация договоров о соблюдении профессионально-этических норм и правил поведения;
- уровень сформированности профессионально-значимых качеств личности студентов группы;
- сохранение контингента студентов;
- проведение воспитательных мероприятий;
- участие студентов группы в научно-исследовательской работе;
- эффективность работы группы в интересах коллектива;
- научно-методические разработки по формированию профессиональной культуры;
- отсутствие нарушений учебной дисциплины и порядка студентами группы;
- наличие психолого-педагогических характеристик студентов по их предрасположенности по осваиваемой профессии;
- участие социальных партнеров в мероприятиях вуза.

В разработанной системе оценок деятельности педагогических работников (рейтинга) расчет указанных выше показателей производится по определенным формулам. Для определения рейтинга на все подразделения выдаются соответствующие бланки отчетов-самооценок, которые заполняются исполнителями и передаются для рассмотрения комиссиям. Комиссии подтверждают либо вносят коррективы в результаты расчета рейтинга, приведенные в отчетах. По результатам факультетом составляются протоколы рейтинговой оценки деятельности соответствующих категорий работников.

Впоследствии рассмотрение результатов рейтинговой оценки производится на заседаниях кафедр, учебно-методических советах и т.д. протоколы утверждаются ректором. Это позволяет стимулировать работу по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

В результате внедрения в вузах учебно-исследовательского проекта «Теория-практика», как условия усвоения общекультурных и профессиональных компетентностей студентами, мы получили следующие результаты:

- возрос уровень освоения студентами общекультурных и профессиональных компетенций;
- возрос уровень профессиональной культуры среди студентов – будущих экономистов на 27% (методика изучения уровня профессиональной культуры Л.Г. Почебут, приложение 8);
- возрос уровень освоения студентами системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, правил поведения (методика М. Рокич, приложение № 9);
- повысился интерес студентов к мероприятиям, связанным с профессиональными, нравственно-этическими и психологическими проблемами;
- повысилась успеваемость в группах;
- студенты стали более раскрепощенными, общительными;
- повысился уровень взаимодействия вуза с социальными партнерами.

В рамках реализации этого проекта студенты имеют право на льготных условиях получить второе высшее или дополнительное образование, перейти на следующую, более высокую его ступень, что повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Это позволяет сделать вывод, что результатом работы, на протяжении пяти лет, по реализации проекта «Теория-практика» в вузе является формирование профессиональной культуры более высокого уровня у будущих экономистов, участвующих в нашей исследовательской работе.

Следующим условием формирования общекультурных и профессио-

нальных компетенций в исследовании являются традиции, создаваемые в вузе. Традиции – это исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им обычаи, правила, ценности, представления [225, 14]. «Традиции складывается на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою общественную значимость и личностную пользу» (А.В. Петровский). Традиции, как подтвердило наше теоретическое исследование, служат важным фактором регуляции жизнедеятельности людей, составляют основу воспитания, а также профессиональной культуры.

Система традиций, позволяющая формировать не только общекультурные, но и профессиональные компетенции, создаваемая преподавателями и студентами вузов, участвующих в исследовании, сложилась как определенная целенаправленная система воспитания, сочетающая преемственность, коллективные методы с индивидуальной работой. Воспитанию здорового образа жизни, духовности и культуры, формированию жизненной позиции будущих специалистов способствуют ставшие традиционными: адаптационные сборы первокурсников; торжественный акт «Посвящение в студенты»; «Вятский интеллектуальный клуб»; военно-патриотический клуб «Поиск», осенний бал «Золотая осень» с выставкой-конкурсом осенних букетов; праздник «День рождения института»; китайский Новый год; тематические вечера-дискотеки «Здравствуй, Новый год!» (карнавал), «Весна, молодость, любовь»; профессиональный КВН между факультетами и вузами; Литературная гостиная; Музыкальная гостиная; работа клуба СТЭМ.

Особое место при создании условий для формирования профессиональной культуры в вузах отводится культуре и атмосфере духовности. Тесное сотрудничество с Вятской епархией, в процессе работы, дало положительные результаты в духовном оздоровлении молодежи. Администрация и студенты вузов оказывали содействие в работе воскресной школы, что помогало преподавателям в воспитании студентов в духе гуманизма, и сохранять

русские национальные традиции. Поддержание традиций позволяло педагогическому коллективу подготовить высококвалифицированных, духовно богатых специалистов, патриотов Отечества, готовых работать в условиях рыночной экономики, рассматривать отношение к собственности, как средству служения обществу, и успешно адаптироваться к новой профессии и организационной культуре предприятия.

Работа по формированию общекультурных компетенций студентов – будущих экономистов, является неотъемлемой частью нашей исследовательской работы. Большое значение нами придавалось не только повышению профессиональной культуры будущих экономистов, но и культуры общей. Поэтому в течение всего учебного года в вузах, участвующих в нашем исследовании, с этой целью организовывались поездки в театры, выставочные залы, музеи областного центра. Поездки носили учебно-воспитательный характер, служили условием для всестороннего развития личности учащихся, на протяжении всего учебного года поддерживалась тесная связь с городским Музейно-выставочным центром, его краеведческим музеем, регулярно проводились встречи с интересными, успешными людьми; студенты участвовали в различных выставках: «История развития экономики края», «Колокола и колокольчики», «Первые купцы – братья Анфилатовы», художественных и других. При содействии музея студентами и преподавателями ведется научно-исследовательская работа по изучению истории города Слободского, как одного из старейших городов Кировской области, в области экономики. Все это повышает интерес учащихся к будущей профессии.

Еще одним условием по формированию системы компетентностей профессиональной культуры будущих экономистов мы считаем функционирование в вузах студенческого самоуправления. Основными принципами совершенствования деятельности студенческого самоуправления являются следующие:

- формирование системы профессионально-этических норм и правил

поведения будущих менеджеров и управленцев;

- формирование активной творческой личности будущего профессионала и патриота;
- сохранение целостности и единства общественно-активной среды студенчества вуза;
- развитие различных форм студенческого самоуправления;
- помощь в процессе адаптации студентов-первокурсников;
- укрепление позиций и обеспечение лидерства студенческого самоуправления вуза в студенческом движении области.

Студенческие советы, как показало исследование, принимают активное участие в поддержании организации и проведении праздничных мероприятий города, а также принимают активное участие в проведении общих мероприятиях вуза. Это позволяет сделать вывод, что каждая студенческая организация, при всем их разнообразии, создает естественную благоприятную среду, в которой молодые люди могут максимально полно реализовать свои профессиональные, творческие способности и таланты, лично и профессионально совершенствоваться. Поэтому в вузах, для создания условий формирования профессиональной культуры и как одному из средств самовоспитания личности уделялось внимание студенческому самоуправлению. Все это было направлено не только на успешное взаимодействие внутри студенческого коллектива, но и давало студентам возможность приобретения управленческого опыта, что впоследствии скажется на их профессиональной деятельности в целом.

Очевидно, что для реализации объема проектов и программ по формированию профессиональной культуры, необходима мощная современная материально-техническая база. Для того чтобы понять, как выполняется данная задача, нами было проанализировано материально-техническое оснащение всех учебных заведений, участвующих в исследовании.

Материально-техническая база вузов, участвующих в нашем исследо-

вании, находится на хорошем и достаточном уровне. Основные фонды составляет учебно-лабораторная база, которая включает учебные кабинеты, лаборатории, спортивные сооружения, находящихся в собственности учебного заведения или на условиях аренды. Анализ состава кабинетов и лабораторий показал, что многие экономические специальности и направления требуют одинаковой оснащенности. Это позволило создать в вузах и их филиалах ряд лабораторных комплексов, специализированных по функциональному назначению. Оборудование лабораторий и кабинетов позволяет обеспечить выполнение лабораторных и практических работ в соответствии с учебными планами и программами.

Существующая материально-техническая база совершенствуется и обновляется. Создаются комплексные лаборатории по специальностям: «Бухгалтерский учет и аудит» и «Налоги и налогообложение». Развитие материальной базы стало возможным благодаря развитию новых форм образовательной деятельности, расширению спектра платных дополнительных образовательных услуг.

В вузах используется принцип гибкого зонирования. Помещение разделено на несколько функциональных зон. Учебные зоны состоят из учебных аудиторий, лабораторий, компьютерных классов, медиатеки, читального зала и т. д. В этих частях помещения студенты имеют возможность не только для групповых, но и для индивидуальных занятий.

Для реализации принципа зонирования в вузах создана профессиональная зона, в которую входит учебно-вычислительный и информационный центр, включающий лабораторию современных информационных технологий и компьютерные классы с современными персональными компьютерами. В компьютерных классах установлены локальные компьютерные сети, имеющие возможность подключения к серверу Интернет, имеются электронные доски и мультимедийные комплексы. Аудитории оснащены сетевыми профессиональными программами «1-С бухгалтерия» и «Консультант Плюс» и

др.

Развитие современных информационных технологий, высокоскоростных каналов связи сделало актуальной задачу использования этих технологий в обучении и научных исследованиях студентов вуза. Студенты имеют возможность использовать данный комплекс не только во время групповых занятий, но и для индивидуальной подготовки. Новые информационные технологии обучения – один из самых эффективных путей успешной профессиональной подготовки и формирования профессиональной культуры будущих экономистов.

Еще одним значимым условием формирования профессиональной культуры будущих экономистов является психологическое сопровождение адаптации студентов к новым условиям обучения и новой профессиональной среды. Для физического и психического здоровья учащихся в вузе работает система психологического сопровождения в рамках реализации программы «Здоровье» и «Социально-психологической адаптации студентов к освоению профессиональной деятельности экономиста».

К группе внешних условий, успешного формирования профессиональной культуры, мы, в своем исследовании, относим сотрудничество с социальными партнерами, предприятиями, организациями-заказчиками, социокультурными, образовательными и спортивными учреждениями города и области, в рамках которого студенты приобретают опыт взаимодействия с другими микросоциумами, обогащая тем самым свой профессиональный и культурный уровень, и приобретают навыки коммуникативного сотрудничества.

Немаловажными направлениями деятельности вуза по созданию условий для формирования системы компетенций профессиональной культуры являются следующие:

- маркетинговые исследования рынка труда города и области;
- создание службы по трудоустройству выпускников.

С этой целью вузы (ВСЭИ, Кирово-Чепецкий филиал ВятГГУ, МГИУ



Кировский филиал) в ходе исследования, поддерживали тесную связь со службой занятости населения, которая оказывала помощь в трудоустройстве выпускников. Учебными заведениями налажены взаимоотношения с администрациями и предприятиями города и района, заключены договоры не только на прохождение практики студентами - будущими экономистами, но и на последующее их трудоустройство. В качестве базы практик по экономическим специальностям и направлениям определены самые крупные предприятия города и области, предприятия малого и среднего бизнеса.

С целью более тесного взаимодействия с социальными партнерами в вузах был создан попечительский совет, в который входят руководители администраций города и руководители предприятий. Одной из задач Попечительского совета является содействие в формировании профессиональной культуры будущих экономистов. Все это повышает статус не только самого учебного заведения, но и его студентов, а, следовательно, может повлиять на их будущее трудоустройство.

Вузы, участвующие в исследовательской работе, задействованы в профессиональной ориентации школьников. Преподаватели и студенты поддерживали связь со школами города, области, других регионов. Студенты участвовали в ярмарках рабочих мест, ярмарках специальностей, рекламировали свое учебное заведение, экономические специальности. Показательным является тот факт, что все выпускники-экономисты работают по специальности, 97%. Это позволяет сделать вывод, что данная работа способствует не только успешному трудоустройству выпускников, но и повышает мотивацию к освоению выбранной профессии.

Как отмечалось ранее, связь с внешней профессиональной средой и установление связей с социальными партнерами очень важно для формирования профессиональной культуры, поэтому в своей исследовательской работе мы уделяли внимание связям не только с учебными заведениями Кировской области, но и с другими вузами РФ, а также с зарубежными учебными заведе-

ниями (Китай, Германия). Это позволяет обмениваться опытом по подготовке профессиональных кадров не только с отечественными, но и зарубежными специалистами.

Анализ работы вузов, их структурных подразделений, проведенный нами в виде анкетирования учащихся, родителей и членов попечительского совета, показал, что взаимодействие между ними находится на высоком уровне. Известно, что личностно-ориентированное взаимодействие имеет немаловажное значение при формировании профессиональной культуры. Вузы тесно сотрудничают с областным военным комиссариатом, который оказывал помощь в патриотическом воспитании студентов. В ведущих областных изданиях печаталась рубрика для молодых предпринимателей города по экономике, где помещали свои статьи преподаватели и студенты.

Анализ этой работы показал, что направленное взаимодействие с социальными партнерами и внешней социальной средой оказывает благоприятное воздействие на формирование не только общей, но и профессиональной культуры будущих экономистов, так как позволяет усилить положительное влияние внешних условий и снизить – отрицательное.

Таким образом, мы доказали, что, система внешних и внутренних условий, влияющих на эффективность формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе представляет взаимосвязанные компоненты: субъективного (субъекты воспитательного процесса в учебном заведении профессионального образования и способы их взаимодействия); духовного (традиции, нормы и правила, содержащиеся и поддерживаемые в среде вуза, образ жизни в ней); пространственно-предметного (все материальные, предметные условия воспитательного процесса); научно-методического компонентов (совокупность программ, учебных и методических пособий для студентов и преподавателей).

Опыт показывает, что все, о чем шла речь, существует и представляет собой основу исследований:

- участие социальных партнеров в формировании профессиональной культуры будущих экономистов;
- обеспечение студентам условий совмещения работы и учебы;
- пересмотр образовательных программ в интересах их более тесной увязки с процессом формирования профессиональной культуры и профессиональной деятельностью будущих экономистов;
- развитие совместными усилиями всеми участниками педагогического процесса профессионально-значимой среды вуза.

С целью реализации профессиональных компетенций и проверки эффективности их усвоения в расчетно-экономической, организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, предпринимательской, социально-психологической, педагогической деятельности, которая адекватна будущей системе профессиональных функций экономиста применялась комплексная методика «Центр оценки» (ЦО) или «ассесмент-центр» (Assessment Center). Комплексное использование тестирований; деловых игр, собеседований (интервью), тренингов и некоторых других методов оценки освоения студентами системы компетенций, дополняют и повышают диагностические и тренинговые возможности друг друга (приложение 11).

С помощью тестов, деловых игр и упражнений важнейшие для экономической деятельности функции можно смоделировать в лабораторных условиях, хотя, конечно, не полностью, а с точки зрения тех требований, которые они предъявляют к человеку. Посредством квалифицированного наблюдения за деятельностью испытуемого определялось, насколько он отвечает требованиям должности (или работы вообще), обладает необходимыми для нее качествами и компетенциями. Методика ЦО исходит из того, что лучший и наиболее эффективный способ предварительной оценки потенциального или реального сотрудника – наблюдение за тем, как он выполняет задачи, типичные для должности, которую он занимает или будет занимать.

Центр оценки можно определить как комплексный метод выявления у

испытуемого необходимых для определенной работы (должности) компетенций и качеств посредством использования по отношению к нему ряда диагностических процедур и наблюдения действий в ситуациях, моделирующих профессиональную деятельность. Под центром оценки персонала в исследовании понимался не только сам метод, но и все мероприятия по его применению, включая соответственно подготовленных людей, методики и т.п.

ЦО имеет следующие важнейшие особенности (функции):

- моделирование в играх и упражнениях ключевых моментов профессиональной деятельности экономиста. Осуществление такого рода игровой деятельности требует определенных: качеств, степень наличия которых у будущего экономиста и выявляет ЦО.

- разработка специальных оценочных программ для конкретных целей, учитывающих специфику деятельности в организации, в которой намереваются работать будущие экономисты, определение системы критериев оценки специально для каждой используемой программы в соответствии со спецификой работы. Иными словами речь идет не о выяснении наличия или отсутствия стандартного набора профессионально значимых качеств как при тестировании, а об оценке подготовленности испытуемых к конкретной работе;

- использование нескольких взаимодополняющих процедур (тестов, упражнений, игр, интервью и др.). Это позволяет посредством разных методов перепроверять правильность оценки. Перекрестный характер диагностики повышает правильность и точность выводов;

- продолжительный период оценки. Применение ЦО может длиться в процессе всего периода обучения в виде срезов, что позволяет обнаружить и перепроверить выраженность у студента требуемых компетенций и качеств с помощью различных методов. Для большей объективности выводов наблюдение и оценка разведены во времени;

- односменная оценка испытуемых многими наблюдателями по опреде-

ленным правилам. Общее количество наблюдателей обычно составляет от 3 до 6 человек. Причем одна часть наблюдателей – специалисты-профессионалы, преподаватели, другая же часть – представители заинтересованной организации (часто это руководители организаций – социальных партнеров). Одновременная оценка несколькими наблюдателями повышает ее объективность. Кроме того, присутствие в качестве оценщиков представителей организации позволяет учесть специфические организационные требования (например, политику и культуру организации;

- одновременное участие в процедурах оценки группы испытуемых (6-12 человек).

Центр оценки позволяет решать две группы задач.

**1 группа:** 1) давать оценку качества освоения системы компетенций, предусмотренных ФГОС;

2) осваивать все виды экономической деятельности: расчетно-экономической, организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, предпринимательской, социально-психологической, педагогической;

3) осуществлять обучающую и тренинговую подготовку будущих экономистов с помощью проводимых оценочных процедур (упражнений, деловых игр и т.д.).

**2 группа:** 1) отбор выпускников вузов на занятие низших и руководящих должностей;

2) определение пригодности студента к конкретной деятельности;

3) диагностирование с целью профессионального совершенствования: выявления слабых и сильных сторон, искоренения недостатков, формирования недостающих качеств, обучения новым методам и т.п.

Использование ЦО имеет важное значение для формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза. В процессе применения данной методики студент получает:

- равные возможности для демонстрации своих профессиональных знаний и способностей в условиях, приближенных к профессиональным;
- лучшее понимание своих профессиональных функций и необходимых для профессионального успеха качеств;
- возможность представить свои интересы и ожидания в отношении будущей экономической деятельности в благоприятных условиях, специально созданных для эффективного их использования;
- получение объективной разносторонней оценки многих профессиональных качеств, познание своих сильных и слабых сторон и использование этого в целях самосовершенствования и развития;
- возможность на основе полученной информации привести в большее соответствие с реальной профессиональной деятельностью свои планы и ожидания, выработать адекватную индивидуальным и организационным возможностям линию поведения.

**Общая процедура подготовки** и использования центра оценки. В ней можно выделить семь основных этапов:

1. Подготовка проекта – это работа по определению целей, сроков, объемов, возможных результатов оценки, перспектив реализации проекта в процессе обучения.
2. Анализ деятельности и разработка критериев оценки – исследование особенностей деятельности оцениваемых студентов, специфики организационной культуры и схем взаимодействия, характерных для организации, а также подготовка общего списка критериев оценки.
3. Конструирование процедур оценки – определение релевантных, значимых для установления определенных качеств методов и процедур, проверка их надежности и взаимодополняемости.
4. Разработка организационного плана реализации программы, определяющего последовательность действий.
5. Обучение экспертов (наблюдателей-оценщиков) – отбор и специаль-

ная подготовка сотрудников организации для работы в качестве экспертов, наблюдающих и оценивающих участников конкретной программы ЦО.

6. Реализация программы ЦО – практическое осуществление предусмотренных программой исследования оценочных процедур для сбора информации об участниках.

7. Анализ результатов. Результаты применения ЦО подводятся по заранее установленным правилам процедурам в зависимости от целей исследования. Главные из таких целей: выяснение уровня освоения системы компетенций, отбор претендентов на вакантные места в организации; определение потребностей в дальнейшем в коррекции и обучении; измерение эффективности проведенных мероприятий.

После завершения процесса оценки и подведения итогов с испытуемыми проводились индивидуальные беседы, в которых участники программы знакомились с ее результатами, узнают степень овладения профессией, свои сильные и слабые стороны. В этом состоит консультационная функция ЦО.

**Общее заключение содержит следующие основные положения:**

- 1) общую оценку каждого участника по пятибалльной шкале;
- 2) описание сильных и слабых сторон испытуемого;
- 3) предложения по использованию результатов оценки. Это советы по развитию определенных качеств будущего экономиста с помощью образовательных или тренинговых мероприятий;
- 4) рекомендации преподавателям, которым целесообразно знать результаты ЦО.

Таким образом, в структуре содержания экономического образования выделен особый надпредметный (метапредметный) компонент – опыт реализации компетентностей входящих в структуру профессиональной культуры экономиста. Он актуализирован в образовательном процессе посредством ситуационного моделирования экономических проблем, отражающих реализацию целостной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации гото-

вого продукта.

### **3.3. Формы и методы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе**

Формы и методы работы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе представлены в нашем исследовании в модели, в апробации которой принимали участие педагоги и студенты Вятского социально-экономического института, его филиалов в г. Слободском, г. Кирово-Чепецке, ВГСХА, ВятГГУ, МГИУ Кировского филиала (всего 754 чел.), в период с 2007 по 2011 год. Работа по их применению осуществлялась на тех же общих теоретических основаниях, однако, для полного представления о сути работы, необходимо сделать некоторые пояснения.

С целью получения обоснованной информации о наиболее серьезных затруднениях, с которыми приходится сталкиваться в ходе выбора профессии, освоении ее в процессе обучения и адаптации к новой профессиональной среде, нами был проведен опрос учащихся школ, абитуриентов, студентов экономических специальностей и слушателей курсов подготовки и переподготовки кадров Вятского социально-экономического института, его филиалов. Данный опрос проводился среди учащихся не участвующих и участвующих в эксперименте. Выборка составила 150 человек. В итоге нами был получен список, состоящий из нескольких затруднений:

1. Видеть сильные и слабые стороны своей профессиональной деятельности, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других людей.
2. Видеть в профессиональной действительности проблему и оформлять ее в виде цели и задачи дальнейшей деятельности.
3. Строить планы самообучения и непрерывного самообразования.
4. Управлять своими эмоциями в условиях возможной конфликтной ситуации, придавая им конструктивный характер.



5. Выявлять отклонения от нормативных требований в процессе профессиональной деятельности и выделять их по степени значимости (реагирования).

6. Организовывать процесс саморефлексии и создавать условия для рефлексивной деятельности других.

Результаты опроса стали основой для разработки и изучения особенностей, возможностей и условий применения форм и методов работы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода.

Деятельность по формированию профессиональной культуры будущих экономистов состояла в том, чтобы рационально использовать в этом процессе формы и методы работы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленной цели исследования. В педагогике приняты несколько классификаций методов обучения, имеющих разные основания. Мы рассматривали классификацию, в основании которой лежит направленность методов на решение поставленных нами задач.

На первом этапе работы, нами был разработан алгоритм совместных действий педагогов, учащихся и социальных партнеров по формированию представлений о процессе формирования профессиональной культуры будущего экономиста в конкретном учебном заведении:

- создание инициативной группы для разработки методов работы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;
- формирование членами инициативной группы своего видения настоящего и будущего состояния вуза, в процессе данной работы;
- установление интегративных связей с отдельными учебными заведениями, учеными и вузами, участвующими в исследовательской работе;
- разработка программы (плана) действий по применению форм и методов работы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода;

- ознакомление участников исследовательской работы с теорией и практикой формирования профессиональной культуры экономиста, теоретическими и методическими основами проектирования и конструирования своей профессиональной роли будущим экономистом;
- организация диагностики состояния и результативности процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода на разных этапах;
- анализ внешних и внутренних условий формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода;
- определение воспитательного потенциала окружающей среды, путей и способов его реализации;
- проведение работы по актуализации и стимулированию деятельности педагогов, учащихся по формированию образа профессиональной культуры экономиста;
- осуществление действий по интеграции индивидуальных и групповых представлений о профессиональной культуре экономиста членов педагогического и студенческого коллектива в коллективный образ, в связи с поставленной целью;
- мысленное экспериментирование реализации модельных представлений и апробация отдельных элементов модели;
- обсуждение в педагогическом коллективе программы формирования профессиональной культуры экономиста на основе личностно-деятельностного подхода;
- проведение научно-методической и управленческой экспертизы апробации модели по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода;
- утверждение программы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе подхода на заседании ученого совета и

научной конференции.

Правильное осуществление перечисленных действий не только позволяет сформировать научно обоснованные представления о процессе формирования профессиональной культуры экономиста, но и способствует успешному ее формированию в последующей деятельности.

Результаты данной работы нашли документальное (административное) решение в виде разработки квалификационных характеристик экономических специальностей, включения в учебные планы новых учебных дисциплин, ориентированных на формирование профессиональной культуры («Педагогика и психология», «Введение в специальность», «Управление персоналом», «Этика профессиональной деятельности», «Основы адаптации на рынке труда», и др.), введение новых форм организации учебного процесса (межпредметные практикумы, проблемные межпредметные семинары, комплексные экзамены по специальности и др.).

Следующим этапом нашей исследовательской работы по апробации модели формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе было изучение эффективности применения выбранных форм и методов работы.

Возвращаясь к представлениям о личностно-деятельностном подходе, напомним основную логику его развития. Осуществляя свою жизнедеятельность, субъект может испытывать затруднения в ее реализации. Это, в свою очередь, проявляется как на уровне постановки целей, так и на уровне поиска средств, необходимых для достижения поставленных целей. Поэтому одним из основных групп методов работы по формированию профессиональной культуры мы выбрали проектирование и конструирование будущими экономистами своей профессиональной роли.

Проектировочные умения будущего экономиста, как мы выяснили, предполагают способность и готовность к постановке задач на основе анализа, к определению стратегии достижения цели, к прогнозированию (предви-

дению) результатов своей деятельности, возможных трудностей и препятствий [233, 24].

Конструктивные умения будущего экономиста предполагают способность и готовность к разработке системы средств и приемов для достижения поставленной цели, отбора необходимого информационного материала, к конкретизации цели, определению тактических путей решения [233, 26].

В работе по формированию профессиональной культуры экономиста участвовали студенты с различным уровнем готовности к профессиональной деятельности, что учитывалось при организации их действий. В начале работы по проектированию и конструированию студентами своей профессиональной роли экономиста каждый из студентов-первокурсников, участвующих в исследовательской работе, ставился в ситуацию необходимости сравнения и оценки предъявляемых требований организационной культурой к системе компетенций и профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, и собственного представления образца профессиональной деятельности экономиста. С этой целью студенты на первом курсе пишут эссе на тему «Я успешный экономист», где они должны сформулировать очень кратко свои требования к успешному профессионалу-экономисту. Далее они сравнивают свои представления с требованиями, выдвигаемыми профессиональным сообществом, которые сформулированы в таких документах, как «Этика профессионального бухгалтера», «Этика аудитора», и системой компетенций и профессионально-этических норм, предлагаемых вузом.

На основании этих сравнений студенты делают выводы о правильности собственных представлений о будущей профессиональной роли экономиста. Вследствие чего, у студентов формируется более четкое представление о цели деятельности по формированию их профессиональной культуры.

Проектирование и конструирование студентом своей профессиональной деятельности – это такое ее отражение, которое, во-первых, дает учащимся правильное и полное представление о целостной профессиональной роли

экономиста (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) и, во-вторых, позволяет им в процессе обучения овладеть системной компетенцией и способами выполнения профессиональной роли настолько полно, что обеспечивает безболезненный переход к реальным профессиональным функциям.

Проектирование требует системного рассмотрения, с одной стороны – профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель деятельности), с другой – содержания образования и обучения (модель подготовки) [214, 14]. Практически, в качестве таких моделей выступают, с одной стороны, общекультурные и профессиональные компетенции, требования к умениям, знаниям и личностным качествам специалистов, с другой – учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы компетенций, знаний, умений, способствующих выработке профессионально-значимых личностных качеств).

Однако проектирование и конструирование профессиональной роли экономиста, с точки зрения формирования профессиональной культуры, выступает как специфическая технология. Суть ее состоит в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность и профессиональные роли в процессе обучения в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий и операций отражаются лишь наиболее существенные ее черты.

Цели и задачи проектирования и конструирования профессиональной деятельности экономиста продуктивно формулируются лишь в том случае, когда, во-первых, студент видит желаемое (идеальное) состояние объекта, как нами описывалось выше, и, во-вторых, когда при возникновении проблемной ситуации обнаруживаются условия, средства и ресурсы, необходимые для ее изменения в оптимальном направлении. Проблемные ситуации в ходе нашего исследования были сформулированы студентами в виде затруднений, с кото-

рыми они сталкиваются при выборе профессии и ее освоении, выявленных нами в процессе предварительного опроса.

Преобразование проблемной ситуации в цели и задачи проектирования профессиональной роли экономиста – основополагающее условие успешности его последующей реализации в профессиональных пробах. Следовательно, рефлексивный анализ проблемной ситуации является первичным по отношению к этапу разработки содержательной части проекта. Залогом разрешения проблемной ситуации послужило ее творческое превращение в целевую установку и систему задач, в соответствии с которыми студентом формируется идея проекта, и выстраиваются возможные роли будущей профессиональной деятельности экономиста, поэтому все затруднения были сформулированы нами как исходные задачи.

Выработка проектных решений на основе анализа ситуации предполагает локализацию проблем [109, 45] (т.е. ее привязку к конкретной профессиональной деятельности), проработку различных путей и возможностей их преодоления в зависимости от особенностей и условий профессиональной деятельности.

Локализация ситуации осуществлялась по нескольким основаниям:

- выявление культурного потенциала и специфики выбранной профессии;
- анализ наиболее типичных проблем, характерных для различных субъектов и сфер профессиональной деятельности экономиста;
- определение возможностей, необходимых для осуществления проектного решения.

Разработка и реализация этих проектов направлена на поэтапное (в соответствии с учебными планами вузов) освоение способов экономической деятельности и системы общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС по экономическим направлениям подготовки: 080 100 Экономика; 080 200 Менеджмент; 080 400 Управление персоналом; 081 100

государственное и муниципальное управление.

Таблица 1.

**Виды профессиональных проб, направленных на освоение способов экономической деятельности и системы общекультурных и профессиональных компетенций**

<p><b>Расчетно-экономическая деятельность (Экономика, Менеджмент) ПК 1-3, ОК 1-5, 10, 12.</b></p>	<p><b>Аналитическая научно-исследовательская деятельность (Экономика) ПК 4-10, ОК 7-9</b></p>	<p><b>Организационно-управленческая, (Экономика, Менеджмент, Управление персоналом, ГМУ) ПК 11-13, ОК 8-10, 13-15 социально-психологическая ПК 64-72 коммуникативная деятельность ПК 28-33</b></p>	<p><b>Проектная, предпринимательская деятельность (Экономика, Менеджмент, Управление персоналом, ГМУ) ПК 1-78 ОК 11-16</b></p>
<p>Разработка экономических разделов планов предприятий, организаций</p>	<p>Проведение маркетинговых, кадровых исследований предприятий. Подготовка предложений и мероприятий по реализации разработанных проектов и программ.</p>	<p>Участие в разработке вариантов управленческих решений. Организация консультаций по формированию слаженного трудового коллектива, налаживанию взаимоотношений морально-психологического климата</p>	<p>Составление бизнес проектов, разработка проектов и прогнозов развития предприятий. Разработка проектов по управлению персоналом: найму и отбору персонала, планированию карьеры</p>

В процессе предпроектного изучения ситуации и выработке альтернативных способов решения проблем, прежде всего, были выделены те элементы профессиональной среды, сфер жизнедеятельности и образа жизни экономиста, которые могут и должны быть изменены. Тем самым фиксируются границы ситуации, внутри которых оказывается возможным решение проблемы за счет воздействия на поддающиеся регулированию и трансформации элементы жизненных условий [109, 87].

После выделения этих элементов, в рамках проектирования будущей профессиональной роли экономиста, студентами были намечены гипотетические способы их целенаправленного изменения и преобразования в ходе профессиональных проб.

Определяющим моментом логики организации профессиональных проб послужило то, что основания для анализа своей позиции, относительно будущей профессиональной роли, студент вырабатывал сам, путем рефлексии результатов и согласования своей позиции с реально существующей системой профессионально-этических норм, социальным заказом на свою будущую профессиональную деятельность.

Затем будущий экономист апробировал выработанные им основания, оценивая различные предъявляемые ему образцы профессиональной деятельности, и соотносил свою оценку с профессионально-нормированной, которую он сам же и спроектировал или которую предъявлял педагог. После чего, на основе оценки уровня своей профессиональной культуры и готовности к осуществлению профессиональной роли, студент самостоятельно вырабатывал систему средств, при помощи которых он бы смог достичь поставленных им целей, то есть осуществлял самостоятельный выбор, то есть происходил процесс конструирования.

Самостоятельный и ответственный выбор, как показало исследование, в ситуации неопределенности возможен только в том случае, если у студента сформирована основа выбора (альтернативы и оценочная система), т.е. если он



сможет сознательно выбрать тот или иной путь освоения своей будущей профессиональной деятельности, выполнения своей роли, может соотнести результаты этой деятельности с системой профессионально-этических норм и ценностных ориентаций.

Реализация процесса выбора как деятельности предполагает обеспеченность студента соответствующими операциональными механизмами. К первым можно отнести наличие умения делать выбор, а ко вторым – мотивационную готовность к осуществлению выбора.

Умение делать выбор, согласно существующим представлениям, предполагает то, что будущий экономист, во-первых, овладел действиями по выявлению альтернатив путей осуществления своей профессиональной роли и, во-вторых, может, оценив их, соотнести между собой, выявив наиболее приемлемые для себя, в определенный момент своей жизни [142, 24]. Наличие у студентов представлений о возможных направлениях дальнейшей реализации профессиональной роли экономиста, обозначенных нами как альтернативы, проявляется в его способности к целеполаганию в той или иной ситуации профессиональной деятельности.

Поскольку целеполагание в рамках проектирования и конструирования профессиональной роли экономиста осуществляется в единстве с процессом выбора средств, то необходимость в уточнении и поиске целей и средств возникает в тех случаях, когда цели и результаты его деятельности не совпадают, то есть «субъект сталкивается с затруднениями в реализации того или иного аспекта» [78, 24] своей профессиональной роли.

В этих случаях возникающая перед субъектом проблема осознается как противоречие между целями, которые он ставит или ставил перед собой и средствами, входящими в его арсенал [78, 25]. Без конструктивного разрешения данного противоречия, по нашему мнению, дальнейшая эффективная деятельность по освоению роли экономиста в соответствующей сфере его жизнедеятельности невозможна.

В ситуации затруднения происходила неизбежная остановка в деятельности студента, вследствие чего, он вынужден был выйти за ее пределы с тем, чтобы рассмотреть осуществляемую деятельность «со стороны» [246, 46], т.е. занять рефлексивную по отношению к выполняемой роли позицию. Следовательно, студент рассматривал свою деятельность, которая осуществлялась им до момента затруднения, и осуществлял ее анализ по тем основаниям, которыми владел, то есть происходил процесс рефлексии.

Если на основе рефлексивного анализа выявлялись отклонения от нормативных представлений, то в осуществляемую студентом деятельность вносились соответствующие коррективы. Если же отклонения не выявлялись, то это свидетельствовало о том, что оснований для анализа собственной деятельности у студента недостаточно и ему требуется что-то еще для анализа.

В такой ситуации возникала необходимость в «децентрации» [246, 35] субъекта, предпосылкой которой становился другой участник, преподаватель или профессионал, имеющий представление об этой деятельности. Его позиция являлась для будущего экономиста источником появления новых оснований анализа собственной деятельности в том случае, если между ними возникало взаимодействие, в ходе которого на основе согласования индивидуальных мировосприятий, достигалось понимание друг друга, становилось соизмеримым.

Благодаря соизмеримости, возникает совместное бытие, событие первого и второго субъектов [246, 37]. Изобретенные участниками данного процесса новые основания анализа деятельности создавали предпосылки, для выбора студентом новых целей и поиска новых средств деятельности, становясь основой разрешения ситуации неопределенности, что позволяло ему скорректировать проект своей будущей профессиональной роли.

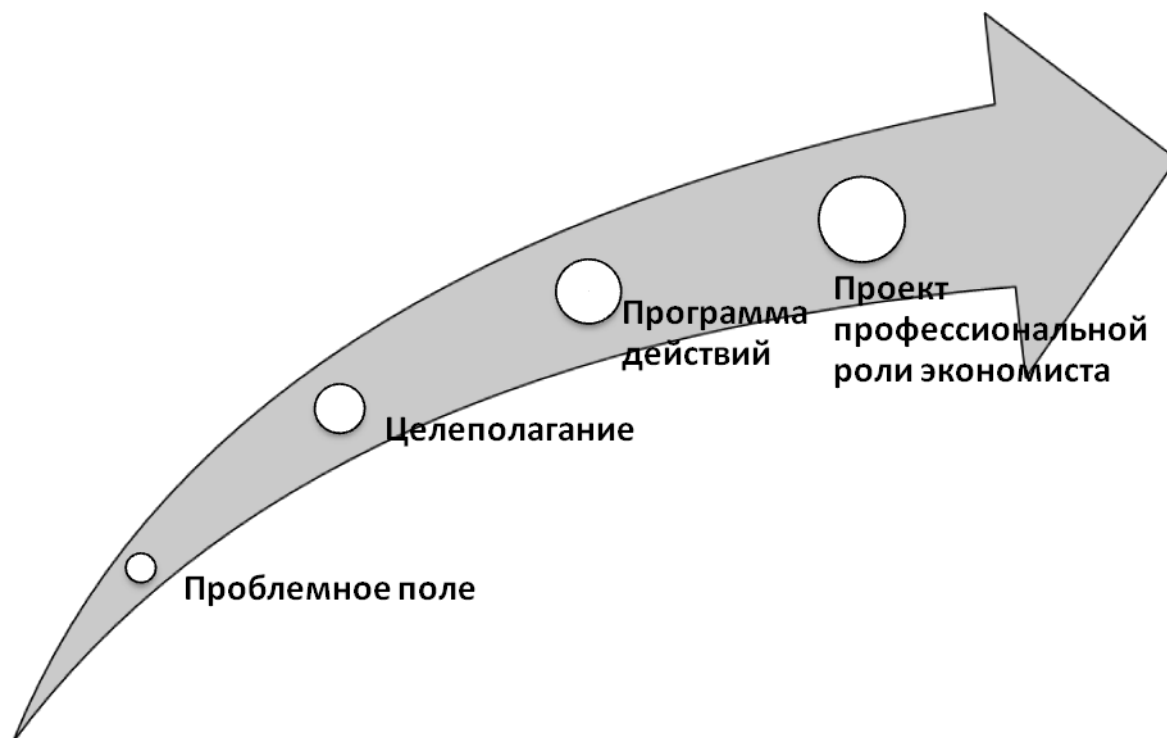
В качестве способа реализации этих установок, нами была выбрана коллективная мыследеятельность всех участников этого процесса, которая давала возможность, во-первых, погрузить учащихся в необходимую проблема-

тику, актуализировав тем самым их профессиональную деятельность, и, во-вторых, ставила их перед необходимостью анализировать явления действительности с разных позиций, сравнивая их между собой и с идеальной моделью. Все это, как показало наше исследование, позволяло сформировать индивидуальную оценочную систему студента, обеспечивающую его реальный выбор, на основе сравнения различных альтернатив, при создании проблемного поля, в рамках которого и происходило очерчивание образа цели, а затем выстраивается процесс целеполагания.

Диалогическое взаимодействие всех участников данного процесса, как показало наше исследование, является одной из задач проектирования профессиональной роли, которое может расширяться только за счет осмысления новых культурных фактов или переосмысления тех культурных фактов, которые были освоены будущими экономистами ранее.

Таким образом, процесс формирования профессиональной культуры происходит поэтапно: профессиональная проба – проектирование – конструирование – профессиональная проба – затруднение – рефлексия – диалог – выбор – профессиональная проба.

На этих основаниях студент получал возможность проектировать свою будущую профессиональную роль экономиста и формулировать ее в виде целей и задач по формированию системы профессионально-этических норм ценностных ориентаций и правил поведения и дальнейшему ее усвоению и присвоению. Этот процесс можно представить в виде модели (рис.1).



**Рис. 1 Модель процесса проектирования и конструирования профессиональной роли экономиста**

Профессиональные пробы, по нашему мнению, являются одним из основных средств формирования профессиональной культуры экономиста. Характеристика профессиональной пробы как модели выполнения профессиональной роли экономиста осуществляется путем выделения и анализа тех ее компонент, которые:

- а) являются относительно устойчивыми и существенными детерминантами образа профессиональной роли экономиста в массовом масштабе и, следовательно, составляют ее границы;
- б) могут быть изменены или усовершенствованы.

Поскольку между остротой переживания личностных проблем и мотивами участия студента в тех или иных сферах и видах профессиональной деятельности существует прямая связь – состояние неудовлетворенности значимыми для его жизнедеятельности обстоятельствами стимулирует активность по изменению ситуации [252, 46], в том числе и в профессиональной деятельности, поэтому мы использовали рефлексивный анализ профессиональных

проб.

Рефлексивный анализ профессиональной пробы – является также основополагающим средством формирования профессиональной культуры экономиста. Именно отсюда берут свое начало цели и задачи проектирования профессиональной роли экономиста, варианты способов разрешения проблем. Как показало наше исследование, он проходил по следующим этапам (рис.2):

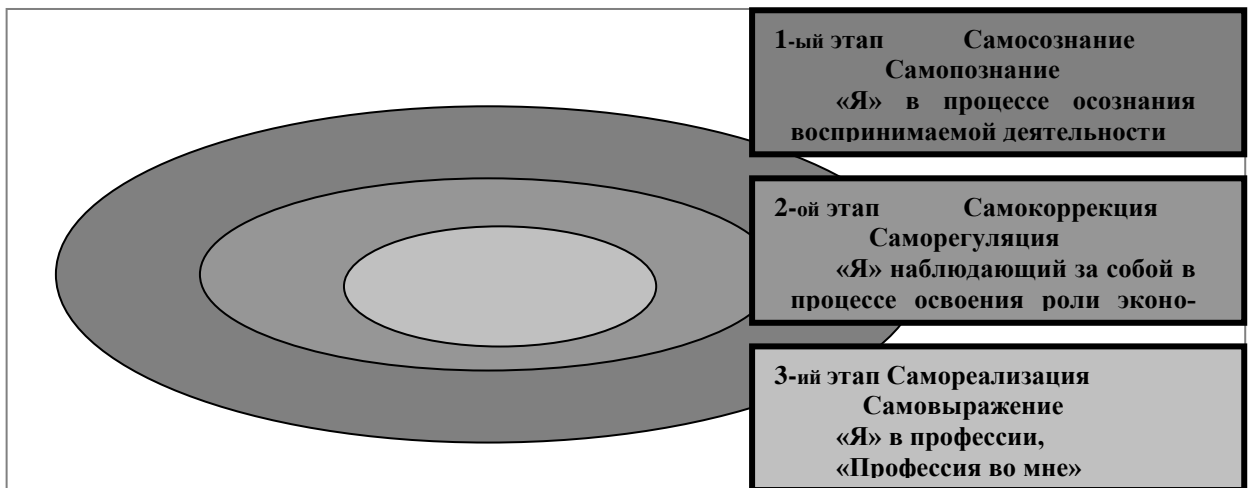
**Самосознание.** Студентом определялся объект, состав и содержание самоанализа. Далее осуществлялся сбор информации о том, что удалось, а что не удалось в результате профессиональной пробы. Эта информация классифицировалась по основным блокам, определялись цели ее анализа. Затем оценивалась каждая часть предмета анализа с помощью количественных и качественных показателей, выявлялись факторы и условия, способы и средства воздействия, положительно и отрицательно влияющие на выполнение профессиональной роли.

**Самопознание** сводилось к структурно-функциональному описанию объекта – предмета анализа. Для того чтобы студенту было легче представить предмет анализа в целом, изучался способ связей и, главное, усилий, средств и воздействий по достижению целей (результатов освоения профессиональной роли).

**Саморегуляция.** Проводился анализ причинно-следственных связей в следующей логической цепочке: явление, причина, условие, следствие.

1. Была ли достигнута поставленная цель профессиональной пробы?
2. Если нет, то почему?
3. Что необходимо сделать для достижения поставленной цели?
4. Что нужно изменить?
5. Что мы можем получить в результате?

При проведении самоанализа по каждому блоку учитывалось, что всякая причина одновременно является и условием, порождающим следствие.



**Рис. 2 Этапы рефлексивного анализа профессиональных проб**

На этом этапе будущий экономист выяснял причину, от чего произошло то или иное явление.

При обучении рефлексивному анализу профессиональных проб мы направляли внимание студентов на следующее:

- на восприятие ситуации, мысленное ее представление, отыскание аналогов в собственном опыте (например, приходилось ли вам когда-нибудь, придя в налоговую инспекцию или другую организацию, обнаруживать, что не все необходимые документы оформлены по форме и в срок?);
- вычленение основных элементов ситуации (поведение работника службы, мое поведение в данной ситуации, дальнейшие меры по предупреждению подобных ситуаций);
- сравнение каждого элемента с нормативными требованиями;
- оценку взаимосвязи элементов и их совокупности (почему произошла данная ситуация? Какие ошибки в поведении (собственные и других участников) были допущены?);
- определение действий и их последовательность в данной ситуации (как надо было оформлять документы? Как надо было поступить? Какие меры предпринять по предотвращению подобных ситуаций?)

Для анализа профессиональных проб мы использовали различные формы работы: практические занятия, закрепление учебного материала и проверка знаний и умений, как один из видов практических работ, внеаудитор-

ные занятия, учебную и производственную практики, при решении комплексных профессиональных задач. Задания по анализу профессиональных проб студенты выполняли индивидуально или группами по 3-5 человек, а затем коллективно обсуждали выводы.

Использование данных форм и методов работы позволяет студентам идентифицировать и изменять себя в соответствии с определенными ценностными ориентациями будущей роли экономиста, с целью регуляции и саморегуляции уровня знаний и умений профессиональной деятельности, самостоятельным и творческим их использованием. И на основе сложившегося субъектного опыта, эмоционально-ценностного отношения к выбранной профессии, к будущему клиенту, к себе, эффективно выполнять профессиональную роль экономиста.

Каждому содержанию профессиональной пробы нами был найден наиболее целесообразный метод и прием: деловая игра, метод конкретных ситуаций, кейс-стади, решение профессиональных задач.

Также в нашем исследовании широко использовалась деловая игра, как метод формирования профессиональной культуры экономиста, ее различные формы. Это активная деятельность по имитационному проигрыванию изучаемых систем, явлений, процессов профессиональной деятельности.

Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что в ее основе лежит сама человеческая деятельность [193, 127]. По мнению Б.Т. Лихачева, «игровая ситуация порождает в обучающихся разнообразные эмоционально-психические состояния, и углубляющие познание, внутренние стимулы, снятие напряжения, усталости...» [193, 22]. Моделируя или имитируя условия и динамику действия и отношения будущих экономистов, игра служит методом актуализации и закрепления системы профессионально-этических норм, развития практического мышления.

Разработка игры начиналась с создания двух моделей – имитационной и игровой, которые будут встроены в ее сценарий. Имитационная модель –

это прототип модели, она задает предметный контекст профессиональной роли будущего экономиста. Игровая модель задает педагогический контекст и представляет собой работу участников игры с имитационной моделью.

Имитационная модель состоит из следующих структурных компонентов: цели, предмет игры, графическая модель ролевого взаимодействия участников, система оценивания. Компоненты игровой модели – сценарий, правила, роли и функции игроков. Объектом имитации обычно выбирается фрагмент профессиональной роли экономиста, вызывающий затруднение. Игровая модель имеет две группы целей – обучающие и формирующие.

Цель игры в рамках нашей модели – это выработка оптимального, основанного на уверенности в себе поведения в той или иной сложной для будущего экономиста профессиональной ситуации, в основе которой лежит система профессионально-этических норм и ценностных ориентаций.

Предмет игры – это предмет деятельности участников игры, он зависит от цели проекта и представляет собой перечень процессов или явлений, требующих профессионально-ролевых действий. Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный состав участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и оказывает большую помощь ведущему и участникам игры.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента профессиональной роли экономиста, который моделируется в игре.

Правила игры отражали характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах моделируемой реальности в упрощенном варианте. Кроме того, нами использовался второй план игры – правила чисто игрового характера, так как при их не соблюдении, игра перестанет быть игрой, превратившись в занятие тренажерного типа.

Требования к правилам игры сводились к следующим положениям:

- правила содержат ограничения, касающиеся технологии игры, регла-



мента игровых процедур или их элементов, ролей и функций ведущего, системы оценивания;

- правил не должно быть слишком много, не более пяти-десяти, они должны быть представлены аудитории с помощью технических средств;

- правила должны обеспечивать воспроизведение реального и готового контекстов игры;

- правила должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями игрокам.

Система оценивания обеспечивала контроль принимаемых решений и самоконтроль, предполагала содержательную оценку, обеспечивала соревновательный характер игры, позволяла оценивать правильность выполнения ролей, их соответствия системе профессионально-этических норм и правил поведения, личностные качества участников игры, а также успешность работы игровых групп. В основу системы оценивания нами ставилась самооценка играющих, поскольку разбор игры преподавателем и ее рефлексия участниками – это не столько подведение итогов, сколько анализ причин, обусловивших фактически ее результаты.

В последние десятилетия в управлении персоналом в менеджменте в целом широкое распространение получил метод изучения конкретной ситуации. Главная идея применения этого метода в нашей исследовательской работе заключалась в том, что действия участников, базируясь на целях, ценностях и нормах, выработанных ими в процессе проектирования и конструирования профессиональной роли экономиста, должны исходить из конкретной, реально существующей ситуации, учитывающей ее важнейшие параметры и их изменения.

Задаваемая деловая (игровая) ситуация не нуждалась в подробном, детальном освещении положения дел в организации. Описание ситуации включало главным образом информацию:

- о субъекте личности, группе или организации, занимающей цен-

тральное место в ситуации. Описание субъекта проводилось нами в различных формах: в виде целей и стратегии субъекта или же в форме фактической информации о деятельности;

- о партнерах, конкурентах и других действующих лицах, с которыми взаимодействует субъект ситуации;

- об условиях, в рамках которых существует и изменяется ситуация.

Деловая ситуация приближалась нами к реальности, так как без этого нельзя добиться естественности действий обучаемых. Содержание производственной (деловой) ситуаций передавалось различными способами: письменно (например, в виде описания или дела), устно, а также в форме информационного сообщения – с помощью видеофильма или магнитофонной записи. Ситуация, используемая нами, как и деятельность реальной организации, была достаточно динамична, что требовало от участников новых решений и действий. Мы использовали несколько типов конкретных ситуаций (кейсов). С точки зрения результата игры они подразделялись на проблемные и проектные. В проблемных ситуациях результатом действий являлись определение и формулирование конкретной проблемы (иногда проблемного поля) и оценка сложности ее решения. Проблема задавалась двумя способами:

- при отсутствии информации об одном из элементов ситуаций (например, о партнерах). В этом случае задача испытуемого заключается в том, чтобы реконструировать недостающую информацию, соотнести ее с имеющимися сведениями и установить проблему;

- когда в описании ситуации содержится неявно выраженное противоречие между ее элементами (например, когда в ситуации по укреплению коллективной мотивации руководители, стремящиеся к формированию гомогенной профессиональной культуры, используют авторитарный стиль управления, негативно влияющий на решение заданной задачи).

По источнику информации кейсы подразделялись на:

- 1) описывающие реальные ситуации, почерпнутые из практической ра-

боты или литературы;

2) искусственно сконструированные в учебных целях или для проработки гипотетических проблем, которые могут возникнуть перед студентом.

С помощью метода конкретной ситуации у студентов вырабатывались умения и навыки индивидуального или группового решения поставленных задач. Такого рода способности крайне необходимы будущему экономисту в реальной работе, поскольку ему непрерывно приходится принимать нестандартные, вызванные изменением положения дел решения.

А также мы развивали у студентов широту и гибкость мышления, формировали умение рационально использовать информацию, самостоятельно анализировать факты, чувствовать ситуацию и оценивать ее, критически рассматривать различные точки зрения, обсуждать их и защищать собственную позицию, быть готовыми к использованию различных средств и методов выполнению роли экономиста, находить оптимальные решения в условиях неопределенности.

Важными достоинствами данного метода для исследования являются: высокая приближенность к реальной роли экономиста, жизни организации, сравнительно небольшие, финансовые и временные затраты, быстрота проведения игры, многовариантность (возможны различные варианты ситуации и их легко изменять) и многоцелевой характер использования.

Использование метода конкретной ситуации, на наш взгляд, наиболее эффективно при детальном прорабатывании, одной и той же ситуации многими обучающимися или их группами. В процессе использования этого метода нами были выделены следующие этапы с характерными для них действиями (таблица 4):

*Таблица 4*

1. Анализ	Исследование заданных практических ситуаций, сбор существенной для решения задач информации
2. Выяснение альтернатив	Выявление возможных альтернатив решения ситуационных задач

3. Выбор альтернатив	Выбор лучших альтернатив для решения задач
4. Разработка решений	Разработка во всех деталях конкретных решений по осуществлению выбранной альтернативы
5. Представление	Представление разработанных решений на занятиях (семинарских, практических) и коллективное обсуждение

Также в работе нами использовалась разновидность метода конкретной ситуации «кейс-стади». Этот метод представляет собой сжатую во времени деловую игру.

Важнейшими конституирующими признаками метода «кейс-стади» для нашего исследования являются:

1. Наличие участников деловой игры, ее руководителя и заданной ситуации. При этом участники имели определенные роли (должности), им предлагались задачи по анализу проблемной ситуации и принятию соответствующих решений. Функцией руководителя являлось введение участников в курс дела (ознакомление с правилами и целями игры), анализ действий обучаемых и выработка единого решения, объяснение в случае необходимости, его преимуществ.

2. Моделирование динамичной управленческой, хозяйственной, административной или другой ситуации, которая возникала в процессе выполнения роли экономиста. Реальная (или искусственно сконструированная) производственная ситуация в данном случае предлагалась студентам в виде игровой ситуации, воспроизводящей по главным параметрам реальное положение дел. Игровая ситуация максимально воспроизводила объект действительности.

3. Проблемность ситуации, а часто и конфликта. Проблемность была либо задана условиями игры, либо порождалась необходимостью управления объектом в условиях изменения ситуации. Под проблемой в данном случае нами понималась ситуация, угрожающая достижению целей субъекта (отдельного работника или группы) в настоящей или будущей.

4. Неполная формализации ситуации и как следствие, наличие в ней

неопределенности, требующей самостоятельных, нестандартных решений.

5. Динамичность обстановки и ее зависимость от предыдущих решений участников кейса.

6. Наличие мотивации, побуждающей, участников игры действовать как в реальной жизни.

В целях активизации процесса формирования профессиональной культуры экономиста и выработки умения принимать решения в наиболее важных для практической деятельности ситуациях, в процессе применения кейс-стадии использовали ряд игровых приемов, сочетая при этом общую ориентацию на реальную профессиональную деятельность с игровой имитацией реальной обстановки. Игровые особенности данного метода можно представить наглядно (табл. 2).

Метод «кейс-стадии» использовался нами с целью выработать у участников умение анализировать имеющуюся информацию, договариваться с другими сотрудниками, руководить людьми, самостоятельно принимать решения, публично выражать и отстаивать их. Наибольший эффект достигался использованием кейс-стадии в реальной ситуации. В этом случае нами конструировались игровые ситуации, непосредственно воссоздающие повседневную обстановку в данной организации с участием студентов и использованием более общих игровых ситуаций, типичных для их будущей профессиональной деятельности.

В нашей исследовательской работе также использовались кейсы по выявлению и преодолению типичных поведенческих ошибок (например, моделирование различных ситуаций по адаптации молодого специалиста в коллективе: его отношение с руководителем, его поведение в условиях организационного конфликта, моделирование типичных ситуаций производственной практики и т.п.)

Соотношение профессиональных и игровых компонентов метода кейс-стадии показано в таблице 5.

<b>Профессиональная деятельность</b>	<b>Игровая деятельность</b>
Объект имитации – реальная ситуация	Введение «катастроф», сжатие времени, импровизация
Цели деловой ситуации	Формулирование игровых целей
Реальные правила разбора деловой ситуации	Введение на их основе правил игры
Комплект ролей	Персональное заполнение и распределение ролей, исполнение двойных ролей, создание портрета каждой роли, градация оценок исполнения роли
Конфликт в деловой ситуации	Введение ролей с несовместимыми целями, визуальное представление результатов оценки, создание экстремальных ситуаций, «катастроф», конструирование поведенческих противоречий
Система оценок	Система штрафов, поощрений, премий, визуальное представление результатов игры
Документальное обеспечение	Создание опознавательных знаков для игроков и других символов

В процессе формирования профессиональной культуры, нам приходилось знакомить студентов с различными конкретными ситуациями, складывающимися в процессе профессиональных проб, учить правильно анализировать и оценивать их, делать необходимые выводы. В процессе нашей работы, студентам также предъявлялись различные ситуации в виде планов, схем, документов с заложенными в них ошибками, в выявлении которых и заключается анализ ситуации.

Вместо описания ситуации нами использовалась демонстрация в виде фрагментов кинофильмов (один из вариантов – фрагмент кинофильма без сопровождения текста). Во всех случаях профессиональная ситуация представлялась так, чтобы студент мог выделить составные ее элементы, сделать выводы и сравнить их с системой выработанных профессионально-этических норм и предъявляемыми требованиями.

Нами использовались в качестве метода и дидактические игры (цель которых сформировать определенные навыки и умения в их активном творческом процессе). Дидактическая игра – это такая коллективная целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда объединены решением главной задачи и ориентируют свое здание на выигрыш [18, 35].

По уровню сложности мы использовали следующие их разновидности:

1. Ролевые изменения. Данный метод может использоваться для подготовки к определенным ситуациям, возникающим в ходе профессионального взаимодействия. Научить новому поведению или изменить его можно с помощью наблюдения за успешным поведением других или с помощью исполнения определенной роли в моделируемой ситуации.

Например, при разыгрывании сцены конфликта между сотрудником фирмы и руководителем, где роли выполняют студент и преподаватель, студентам предлагалось поменяться ролями. В таком случае ситуация принимала совсем другое направление, могла помочь разрешить конфликт и найти адекватную форму поведения в той или иной ситуации. В качестве примера можно привести следующие:

- 1) Студент, с которым ведется работа, выражает волнующие его мысли и чувства от лица вымышленного персонажа, действующего в реальной профессиональной ситуации. Это позволяет ему взглянуть на свои переживания как бы со стороны. Данное изменение особенно эффективно при исследовании противоречий между явными и скрытыми чувствами человека.

- 2) Студент играет роль двойника руководителя организации или сотрудника и готов в любой момент заменить его в монологе, если тот не может развить действие дальше. Студент, выполняя роль «внутреннего голоса», руководителя или сотрудника, высказывает его тайные чувства и помыслы, провоцируя его на поведение отличное от заданных представлений о нормах профессиональной деятельности.

- 3) Студента временно просят отойти на второй план и понаблюдать,

как другой (руководитель) играет его роль при контакте с соответствующим партнером по содействию. Это позволяет увидеть со стороны свое собственное поведение, и особенно, какое действие оказывает это поведение на окружающих людей.

4) Преподаватель и студент на время меняются ролями. Это поможет студентам более глубоко понять действия руководителя и сотрудника в различных ситуациях, так как во взаимодействии легче понять друг друга, руководителя с позиции подчиненного и наоборот.

2. Имитационные упражнения – их цель предоставить возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки поведения, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии этики, морали, профессиональном термине и т.д.

3. Анализ конкретных профессиональных ситуаций – их цель знакомство с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, возникающих у экономистов в профессиональной практике и требующих от него соответствующего решения. Учащиеся предлагают свои решения тех или иных ситуаций, которые обсуждаются.

4. Игра, комплексно имитирующая профессиональную деятельность, и следствия принимаемых профессиональных решений. Методика игры представляет собой ролевое проигрывание профессиональных и жизненных ситуаций. Обычно проигрывание начинается с несложных ситуаций, актуальных для большинства участников группы. Например, разговор с руководителем авторитарного типа, с бюрократом-чиновником и т.д.

Постепенно мы переходили к использованию проигрывания более сложных и объемных ситуаций: управление своими эмоциональными состояниями в ходе принятия управленческих решений и т.д.

Ключевыми компонентами игры, как одного из методов, является моделирование, инструктаж и подкрепление. Рефлексивный анализ профессиональных ситуаций, по нашему мнению, после прохождения игры является



связующим звеном между реальной профессиональной деятельностью и игрой.

При обучении решению ситуационных задач внимание студентов направлялось на последовательность выполнения действий:

- анализ описанной профессиональной ситуации;
- выявление способов (нормативов, правил, методик), которые могут быть использованы при решении задач;
- вычленение необходимых данных для решения задач, установление их достаточности;
- выполнение действий, обусловленных вопросом (заданием).

Ситуационные профессиональные задачи решались студентами либо индивидуально, либо коллективно (по 3-5 человек). После выполнения заданий проводилось коллективное обсуждение хода и результатов работы, а также предварительное взаимное рецензирование разработанных вариантов и публичная защита различных решений одной и той же ситуационной задачи. Существенным условием правильного хода решения ситуационных задач, по нашему мнению, служит обоснование своего поведения, каждого действия, соотнесение ее со своим проектом будущей профессиональной роли и возможной коррекцией своих действий.

В результате данной работы нами были разработаны сборники профессиональных ситуаций, кейсов, связанных с будущей экономической деятельностью, которые позволяют не только преподавателю, но и студенту выбрать нужные из них для анализа. На их основе преподаватели и сами студенты разрабатывают аналогичные ситуации, с учетом быстро меняющихся условий современной экономической деятельности.

Следовательно, как показало наше исследование, профессиональные пробы являются физическим аналогом (прообразом) тех реальных задач, с которыми будущим экономистам неизбежно придется встретиться при выполнении профессиональных ролей в ходе экономической деятельности.

В соответствии с этим положением, применяемые нами формы и методы работы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе способствуют развитию у студентов следующих способностей:

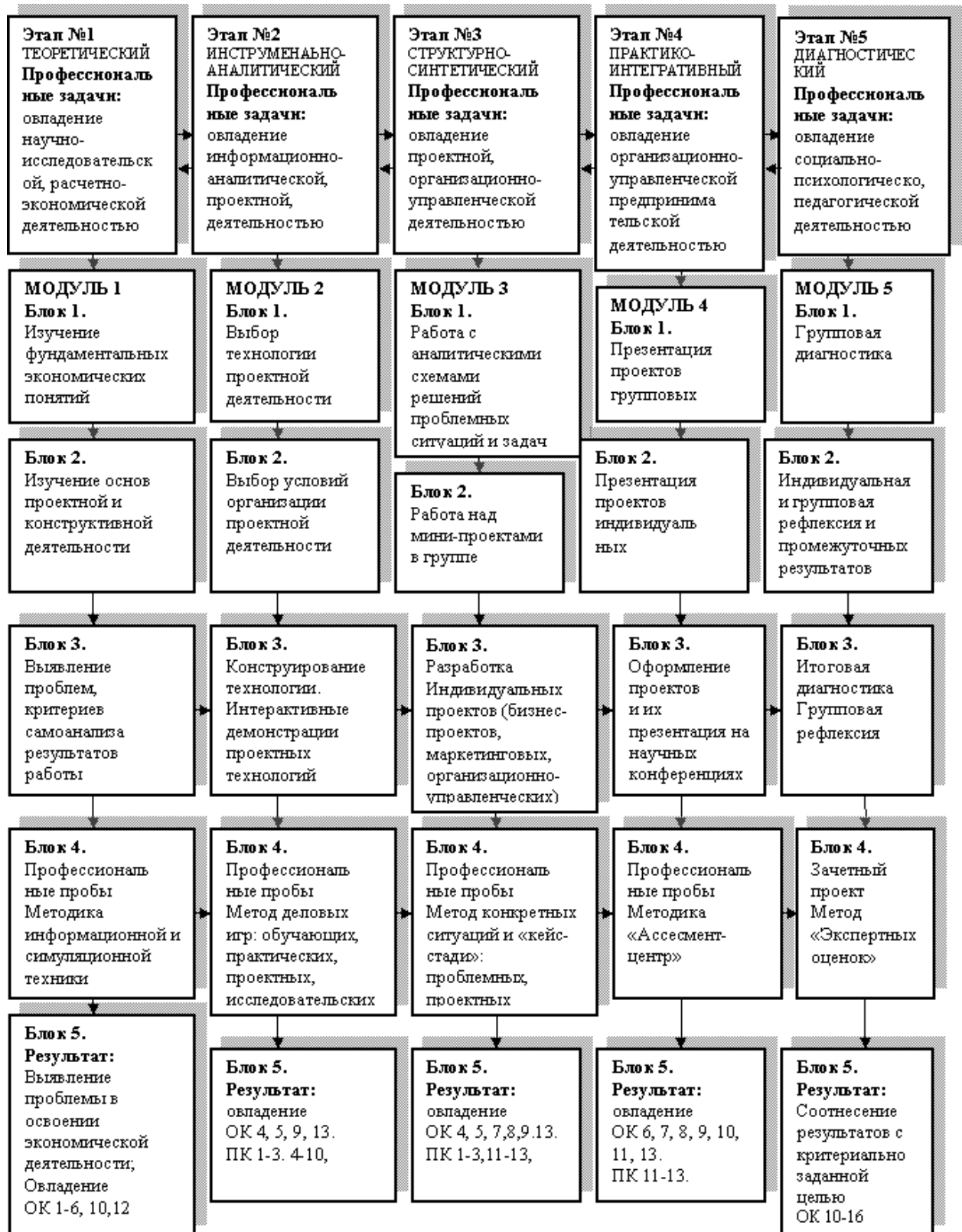
- квалифицированно и независимо решать профессиональные задачи, самостоятельно формулировать проблемы, выбирать способы и средства их решения;

- самостоятельно строить и корректировать свои действия по выполнению профессиональной роли экономиста;

- выбирать наиболее эффективные в применении, к конкретной профессиональной ситуации, решения;

- осуществлять саморефлексию для дальнейшего профессионального, творческого роста и социализации личности.

Таким образом, формирование профессиональной культуры будущих экономистов в вузе проходит успешно при сочетании проектирования и конструирования студентами будущей профессиональной деятельности и рефлексивного анализа своих профессиональных проб, в специально организованных социально-педагогических условиях.



**Рис. 3** Технология формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе

Следовательно, технология формирования профессиональной культуры

будущих экономистов в вузе, представлена как система условий, форм, методов и средств благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение поставленных нами целей, задает ценностное и целостное профессиональное пространство, как для подготовки будущего экономиста, так и для его самостоятельной работы в области экономики, а также обеспечивает более эффективное формирование профессиональной культуры экономиста.

Данная технология формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза, перспективна и имеет тенденцию к расширению пространства своего применения. Она вбирает в себя все формы и методы работы по реализации личностно-деятельностного подхода, ориентированные на формирование профессиональной культуры учащихся разных специальностей и направлений и, прежде всего, экономистов. Многоплановость объекта и огромный объем информации обуславливают ориентированность этой модели на достижение разнообразных созидательных целей.

### **Выводы по третьей главе**

1. Технологией, обеспечивающей усвоение опыта профессиональной культуры будущим экономистом, выступает последовательность задачных ситуаций, для разрешения каждой из которых требуется разработка и выполнение мини экономического проекта, обеспечивающего прирост в профессиональной компетентности будущего экономиста.

Ситуационно-проектная деятельность включает сочетание проектирования и конструирования студентами своей будущей профессиональной роли и рефлексивного анализа профессиональных проб расчетно-экономической, организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, предпринимательской, социально-психологической, педагогической деятельности, которая адекватна будущей системе профессиональных функций экономиста.

Технология представляет поэтапное формирование профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза:

- первый этап (теоретический) – формирование теоретических понятий и представлений о деятельности экономиста (ценностных ориентаций, профессионально-этических норм и правил поведения);
- второй этап (инструментально-аналитический) – уяснение сущности экономических задач;
- третий этап (структурно-синтетический) – овладение опытом решения экономических задач (экономической компетентностью);
- четвертый этап (практико-интегративный) – перенос экономического опыта в ситуации самостоятельных экономических проектов;
- пятый этап (диагностический) – соотнесение результатов деятельности с критериально-заданной целью.

На каждом этапе решаются задачи по формированию общекультурных и профессиональных компетенций, объединенные в отдельные модули, состоящие из логически выстроенных блоков овладения опытом деятельности экономиста.

2.В структуре содержания экономического образования выделен особый надпредметный (метаяпредметный) компонент – опыт реализации компетентностей входящих в структуру профессиональной культуры экономиста. Он актуализирован в образовательном процессе посредством ситуационного моделирования экономических проблем, отражающих реализацию целостной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации готового продукта.

Каждый проект оформлен как образовательный модуль, который включает:

- дисциплины общекультурного и профессионального блока;
- научно-исследовательскую работу студентов по программам НИРС;
- все виды внеучебной деятельности, что позволило создавать в вузах образовательную среду, максимально приближенную к профессиональной, обеспечивающую уровень решения исследуемой проблемы, адекватный требованиям реальной экономической ситуации, а продукт совместной деятельности преподавателей и студентов.

давателей и студентов имеет рыночную ценность.

3.Реализация концепции формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода осуществляется через создание ситуаций развития профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

В рамках предлагаемой концепции, была создана система учебно-исследовательских проектов: «Твоя профессия», «Социально-психологическая адаптация к освоению профессии», «Интеллектуальный клуб», «Молодые менеджеры», «Здоровье».

Осуществлялась разработка совместно с учащимися своеобразных договоров, фиксирующих принятые в коллективе вуза профессионально-этические нормы и правила поведения и общения, основой которых являются новые экономические и общекультурные компетенции и кодексы поведения специалистов, работающих в области экономики.

В процессе реализации концепции вузе задается ценностное и целостное профессиональное пространство, как для подготовки будущего экономиста, так и для его самостоятельной работы в области экономики, а так же применение данных форм и методов работы обеспечивает переход формирования профессиональной культуры на более высокий уровень.

Реализация концепции по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе дает будущим экономистам представление о реальной, быстро меняющейся картине мира и быстро меняющейся окружающей профессиональной среде, смысле профессиональной деятельности экономиста, пока еще в неопределенных социальных условиях.

В ходе реализации данной концепции были разработаны и апробированы:

- «Программа социально-психологической адаптации студентов к освоению профессиональной роли экономиста»;
- система работы педагогического коллектива по усвоению профессио-

нально-этических норм и ценностных ориентаций, детерминирующей высокий уровень профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;

- методические материалы и рекомендации педагогам по интеграции процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов, с профессиональной ориентацией школьников, отбором абитуриентов, подготовкой экономистов и адаптацией их к организационной культуре предприятия.

5. В структуре содержания экономического образования выделен особый надпредметный (метаяпредметный) компонент – опыт реализации компетентностей входящих в структуру профессиональной культуры экономиста; он актуализирован в образовательном процессе посредством ситуационного моделирования экономических проблем, отражающих реализацию целостной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации готового продукта.

6. Для повышения эффективности формирования системы компетентностей как интегративного надпредметного аспекта содержания экономического образования, обеспечивающей высокий уровень профессиональной культуры будущих экономистов, определен комплекс организационно-педагогических и социально-педагогических условий:

Внутренние условия: благоприятный психологический климат вуза; построение образовательного пространства «теория-практика»; система традиций вуза; студенческое самоуправление; пространственно-предметная среда;

Внешние условия: организационная культура предприятия; возможность совмещения учебы и работы, дальнейшего трудоустройства; сотрудничество с социальными партнерами; успешная адаптация в организации; коммуникативная среда (возможность общения студентов с разными представителями экономической профессии).

7. Разработана методика формирования профессиональной культуры

будущих экономистов в вузе. Применение в вузах данной методики позволяет формировать ценностное и целостное профессиональное пространство, как для подготовки будущего экономиста, так и для его самостоятельной работы в области экономики.

Методика учитывает основные концептуальные положения и возможности дисциплин профессионального блока в решении исследуемой проблемы, гарантирует достижение поставленных целей и позволяет прогнозировать результаты формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе. Она выражена в сочетании проектирования и конструирования студентами будущей профессиональной деятельности и рефлексивного анализа своих профессиональных проб, в специально организованных социально-педагогических условиях.



## ГЛАВА 4. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

### **4.1. Методика изучения сформированности профессиональной культуры будущих экономистов в вузе**

Для того чтобы определить и подтвердить на практике эффективность формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузах, участвующих в исследовательской работе, была проведена опытно-экспериментальная работа.

#### **Задачи экспериментальной работы:**

1. Определить систему показателей сформированности профессиональной культуры, разработать критерии оценки эффективности использования личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.
2. Экспериментально проверить эффективность применения совокупности методов, приемов и форм работы, которые обеспечивают повышение динамики изменения уровней, этапов формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.
3. Разработать научно-методические рекомендации по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузах.

#### **Порядок проведения исследования:**

Исследование по применению личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе проводилось по плану, состоящему из 4 этапов:

1. Выбор методик, позволяющих выявить эффективность формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе и прохождения этапов ее формирования от первого ко второму и так далее, и определение уровня ее реального состояния.
2. Проведение исследования в четырех вузах Кировской области и

разработка рекомендаций вузам по применению личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов.

3. Сбор и обработка полученных данных, их анализ, выявление зависимости между интересующими явлениями.

4. Формулировка выводов о существующей связи между формированием высокого уровня профессиональной культуры будущих экономистов в вузах, этапами и формированием системы общекультурных и профессиональных компетенций у будущих экономистов, участвующих в исследовательской работе.

На этапе подбора и разработки методик мы использовали не одну методику, а их систему, в которой методы дополняют друг друга и подтверждают объективность, достоверность результатов изучения. Эти методики применялись нами на всех формах работы: учебных и практических занятиях с преподавателями, студентами и всеми участниками педагогического процесса, с помощью различных методов, описанных нами выше.

Для выявления и оценки показателей, свидетельствующих о формировании профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, были разработаны или подобраны следующие методики (в приложениях):

- самоактуализационный тест САТ (определение уровня сформированности общекультурных компетенций);
- изучение ценностных ориентаций (по М. Рокич);
- методика адаптации личности к новой профессиональной среде (по Л.В. Янковскому);
- тест культурно-ценностных ориентаций (Л.Г. Почебут);
- наблюдения и их систематизация по выделенным критериям в ходе реализации процесса проектирования и конструирования студентами своей будущей профессиональной роли экономиста и формирования профессиональной культуры;
- метод выявления и распределения признака (критерий Пирсона  $\chi^2$ ).

При выборе методик и организации опытно-экспериментальной работы в вузах, мы учитывали:

1. Возможность как качественного, так и количественного анализа полученных данных, то есть нами были продуманы конкретные показатели, способы их фиксирования, и их математическая обработка.

2. Соблюдение объективности информации, ее сравнимость обеспечивалась систематичность изучения результатов эффективности формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

При этом использовалось:

а) проведение «срезовых» исследований в одно и то же время учебного года;

б) соблюдение определенной периодичности изучения (одни показатели фиксировались ежемесячно, другие – ежегодно, третьи – через 2-3 года);

в) обеспечение преемственности в использовании диагностического инструментария исследования.

3. Систематичность изучения уровней сформированности профессиональной культуры на протяжении всего исследования.

4. Исследования по проблеме проводились со всеми участниками педагогического процесса, так как степень сходства их суждений, мнений, оценок обеспечивает большую объективность информации и выводов.

5. При отборе содержания и способов изучения состояния и результатов, большинство методик позволяли зафиксировать не один, а несколько показателей. Так, при составлении «срезовых» анкет включаются вопросы на определение психологической атмосферы в коллективе, взаимодействия членов коллектива, как одного из условий формирования профессиональной культуры будущих экономистов. Поскольку, каждый вуз, коллектив имеют свою специфику, поэтому при изучении результатов работы использовались методики, адекватные особенностям педагогического процесса в учебном заведении.

б. Заинтересованность участия в исследовании администрации вузов, с целью более плодотворного изучения результатов исследовательской работы, проводимой в вузах, так как администрация определяет заказ, направляет и регулирует работу. В то же время, руководство вуза включало в исследовательскую деятельность всех участников педагогического процесса, что способствовало повышению их субъектной роли в формировании профессиональной культуры у будущих экономистов.

Результативность апробации разработанной нами модели будет отражена в следующих показателях:

- 1) в развитии профессиональных способностей экономиста в процессе формирования профессиональной культуры учащихся;
- 2) в переструктурировании и упорядочении нормативно-ценностных систем субъекта;
- 3) в повышении уровня принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки, которую мы представили как «Я в профессии»;
- 4) в формировании субъектности, росте инициативности и самостоятельности в выборе целей и средств, в процессе выполнения профессиональной роли экономиста, что можно условно обозначить как «Профессия во мне»;
- 5) в уровне формирования рефлексивной способности будущих экономистов;
- 6) в способности личности учащегося-будущего экономиста к адаптации к новой социальной и профессиональной среде;
- 7) в высокой мотивации к освоению профессии и выполнению профессиональной роли экономиста;
- 8) в повышении уровня профессиональной культуры и прохождении ее этапов формирования от первого ко второму и т.д.

Для оценки результативности процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, мы сочли нецелесообразным ис-

пользовать единые для всех испытуемых критерии и показатели. Они были определены нами и самими участниками педагогического процесса с учетом конкретных целей и задач работы по формированию профессиональной культуры и в соответствии с уровнем развития воспитательной системы учебного заведения. Эти критерии служат, прежде всего, инструментом для самоанализа и самооценки участников педагогического процесса, поэтому они должны быть достаточно конкретными, доступными для измерения.

Экспериментальная работа по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе осуществлялось с различными категориями учащихся (школьники; абитуриенты; студенты техникума; студенты экономических специальностей и направлений нескольких вузов; преподаватели; руководители; слушатели курсов повышения квалификации; преподаватели средних профессиональных учебных заведений; представители социальных партнеров).

Главная задача нашей экспериментальной работы состояла в том, чтобы реализовать на практике основные теоретические посылы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе и использования личностно-деятельностного подхода, и оценить правильность выдвинутой нами гипотезы:

-во-первых, на основании представлений о динамике формирования профессиональной культуры, поэтапного его прохождения, присвоения и усвоения системы общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, в процессе проектирования и конструирования студентами своей профессиональной роли и профессиональных проб, о формировании личностных качеств субъекта;

-во-вторых, через сопоставление результативности сложившихся в массовой практике образовательных процессов, и образовательного процесса организованного в соответствии с принципами формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях конкретного высшего профессионального учебного заведения.

На первом этапе нашей экспериментальной работы, с 2007 –2009 год происходил отбор участников эксперимента. Это студенты ВСЭИ, его филиалов, филиалов ВятГГУ, ВГСХА, Кировского филиала МГИУ. Все участники исследовательской работы были разделены на экспериментальную и контрольную группы.

Работа в экспериментальных группах студентов, получающих экономическое образование, проходила через все формы организации образовательного процесса, и была подчинена целям и задачам формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе и состояла из нескольких блоков: учебная, внеучебная работа студентов, работа педагогов, участие социальных партнеров. При организации опытно-экспериментальной работы в экспериментальных группах, нами осуществлялся пересмотр конкретного содержания образования в рамках существующих учебных планов и стандартов. При этом нами учитывалась возможность увеличения содержательного наполнения за счет вариативной части учебного плана, которая ориентирована на удовлетворение запроса на образование, который появлялся в ходе формирования профессиональной культуры.

Так, в учебном плане появился курс «Этика профессиональной деятельности», «Введение в профессию» и др. Это было необходимо для организации формирующего эксперимента со студентами – будущими экономистами. Работа велась в формальных рамках существующего учебного плана. Количество часов, отводимое на тот или иной учебный предмет, и сам перечень учебных дисциплин в контрольной и экспериментальной группах, были одинаковы. При этом в экспериментальной группе в рамках существующих учебных программ по отдельным предметам освоение содержания строилось в соответствии с приведенным описанием проектирования и конструирования студентами своей будущей профессиональной роли, организации профессиональных проб и их рефлексии.

Перечень этих предметов зависел от желания и готовности конкретных

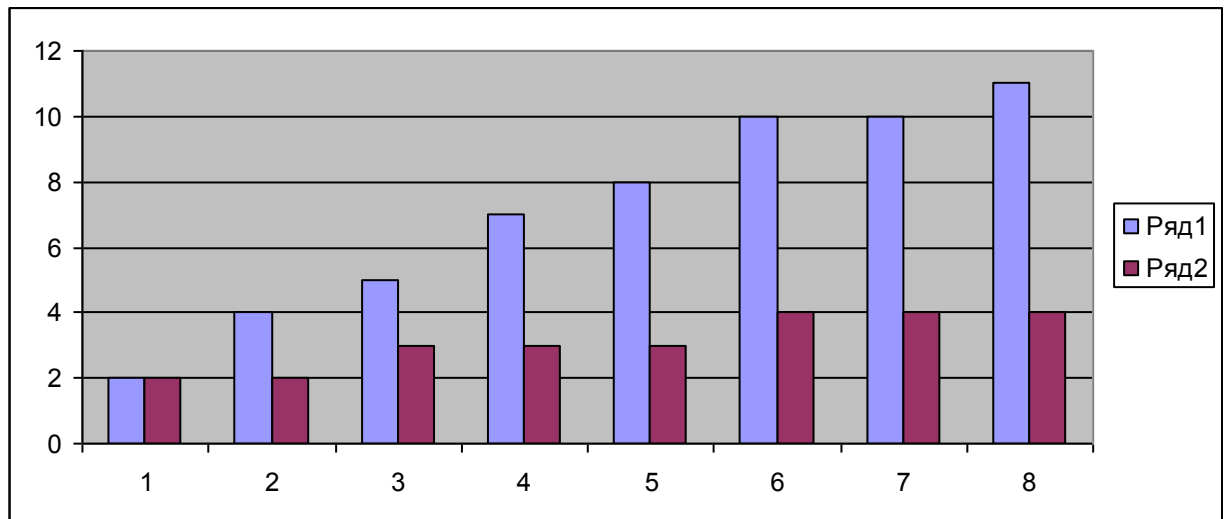
педагогов к практической работе. Таким образом, экспериментальная группа отличалась от контрольной еще и тем, что в ней преподавание ряда предметов осуществлялось не в рамках традиционного подхода, а на основе представлений о будущей профессиональной роли экономиста.

На начальном этапе нашего исследования со студентами экспериментальной и контрольной групп был проведен опрос. Им было предложено проанализировать сферы профессиональной подготовки по значимости. Вновь поступившие студенты, не участвующие в формировании первого этапа профессиональной культуры в условиях школы, считают, что процесс профессионального образования должен быть направлен только на формирование профессионального мастерства без учета специальных способностей, определяют равнозначность развития профессиональных и общих личностных способностей.

Также наше исследование показало, что у студентов, прошедших первый этап формирования профессиональной культуры в условиях школы, гораздо больше целостных индивидуальных представлений о самих себе и профессиональном мире, что проявляется в умении использовать эти знания в качестве средств для достижения поставленной цели, формировании способностей и стремлений к познанию и самопознанию.

В процессе сопоставления данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, были также выявлены различия в оценке самих себя учащимися контрольной и экспериментальной групп. Так, наборы личностных качеств, которыми пользуются учащиеся для оценки самих себя прошедших и не прошедших первый этап в школе, различаются как содержательно (качественно), так и количественно: учащиеся экспериментальной группы использовали для оценки себя в среднем в 2 раза больше качеств, чем контрольной. Данное обстоятельство свидетельствует о различиях в оценочных системах, появляющихся в процессе формирования первого этапа профессиональной культуры экономиста, что в дальнейшем сказывается на возможности более эффективно проектировать и конструировать свою будущую профессиональ-

ную деятельность.



Ряд 1 – экспериментальная группа

Ряд 2 – контрольная группа

**Рис. 4. Ранжирование студентами-первокурсниками значимости специальных способностей**

Это определяет связи с целым комплексом личностных качеств, имеющих особое значение при формировании профессиональной культуры студента, процесс становления которых отражён в исследовательской работе. Например, субъектные, выражающие уровень развития профессионального сознания и включающие следующие группы свойств:

- способность к профессиональному целеполаганию;
- оценка профессиональных знаний;
- способность строить профессиональные планы и программы;
- профессиональная идентификация;
- профессиональное самосознание.

На первом этапе констатирующего эксперимента, было проведено исследование уровня развития профессиональной и общей культуры студентов-первокурсников контрольных и экспериментальной групп по методике самоактуализационный тест (САТ), (Приложение №4). Задача данного исследования – выявить первоначальные представления студентов о профессиональной деятельности экономиста, указать линию действий, обеспечивающую оптимальное



дальнейшее формирование профессиональной культуры экономиста в процессе обучения в вузе.

САТ, измеряя самоактуализацию, позволит выявить уровень сформированности общекультурных компетенций, базовых норм и ценностей по 2 базовым и 12 дополнительным циклам. Такая структура опросника была предложена Э. Шостромом для РОІ и сохранена в данном тесте.

Базовыми являются шкалы Компетентности и Поддержки. Они независимы друг от друга и, в отличие от дополнительных, не имеют общих пунктов. 12 дополнительных шкал составляют 6 блоков – по две в каждом. Каждый пункт теста в одну или более дополнительных шкал и, как правило, в одну базовую. Таким образом, дополнительные шкалы фактически включены в основные, они содержательно состоят из тех же пунктов. Подобная структура теста позволила нам диагностировать большое число показателей, не увеличивая при этом в значительной степени объем теста.

Шкалы представляют следующие показатели: компетентность, поддержка самоактуализации, ценностная ориентация, гибкость поведения, сензитивность к себе, спонтанность, самоуважение, самопринятие, представления о природе человека, синергичность, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности, креативность, самоконтроль. Опросник состоит из 132 вопросов закрытого типа.

**Шкала компетентности** включает 15 пунктов. Основание для включения этой шкалы в тест в качестве базовой содержится, в частности, в работах Ф. Перлза [321, С. 46]. Ряд эмпирических исследований также свидетельствует о непосредственной связи ориентации во времени с уровнем личностного развития.

**Шкала поддержки** включает 63 пункта и измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне. Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, что, однако, не означает враждебности к окружающим или конфронтации с группо-

выми профессиональными нормами. Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, внешнем локусе контроля.

В отличие от базовых, измеряющих глобальные характеристики самоактуализации, дополнительные шкалы ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов.

#### **Блок ценностей**

1. Шкала ориентации (19 пунктов) характеризует сами ценности.
2. Шкала гибкости поведения (25 пунктов) характеризует либеральность поведения.

#### **Блок чувств**

3. Шкала сензитивности к себе (13 пунктов) определяет то, насколько субъект осознает собственные чувства.
4. Шкала спонтанности (16 пунктов) определяет способность выражать свои чувства.

#### **Блок самовосприятия**

5. Шкала самоуважения (15 пунктов).
6. Шкала самопринятия (21 пункт).

#### **Блок концепции человека**

7. Шкала представлений о природе человека (9 пунктов).
8. Шкала синергичности (7 пунктов).

#### **Блок межличностной чувствительности**

9. Шкала принятия агрессии (16 пунктов).
10. Шкала контактности (20 пунктов).

#### **Блок отношения к познанию**

11. Шкала познавательных потребностей (11 пунктов).
12. Шкала креативности (14 пунктов).

Тест использован нами как для индивидуального, так и для группового обследования. Респонденты отвечали на вопросы и в отсутствии экспериментатора. Время было не ограничено, хотя практика показала, что оно обычно не

превышает 30-45 минут. Если более 10% ответов это два полюса или выбор отсутствует, то исследование является недействительным.

Этот тест применялся нами как для профориентационной работы, так и для работы с абитуриентами и первокурсниками. На этот случай добавлялась еще одна дополнительная шкала – шкала самоконтроля. Комментарий, который есть в конце интерпретации каждой шкалы, относился только к тому случаю, когда тест использовался в профориентационных целях.

1. Компетентность. Высокий балл свидетельствует о мироощущении, о высокой самоактуализации личности и ее социальной зрелости. Низкий балл сдает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной – прошлое, настоящее, будущее, дискретное восприятие своего жизненного пути. Хороший руководитель и человек, работающий в любой сфере экономической деятельности, должен обладать высокой степенью самоактуализации.

2. Поддержка самоактуализации измеряет степень независимости ценностей и поведения человека от воздействия извне, человек, имеющий высокий балл, относительно независим в своих поступках, что, однако, не означает враждебности к окружающим или конфронтации с общепринятыми правилами. Низкий балл свидетельствует о высокой зависимости, конформности, внешнем, по отношению к человеку, центре контроля.

О студентах, имеющих высокую оценку по этой шкале, мы судили как о человеке с сильным характером. Таким людям свойственно работать в сфере экономики, они, как правило, добиваются значительных успехов. Более низкие баллы свойственны людям творческих специальностей, художественным натурам.

3. Ценностная ориентация позволяла нам измерять, в какой степени человек разделяет ценности, характерные для как для самоактуализирующейся личности, так и для профессиональной группы. Высокий балл подтверждал высокую степень самоактуализации.

При высоких баллах рекомендовалось выбирать экономическую дея-

тельность, связанную в будущем с управлением людьми, коллективами. При низких баллах – идти в сферу экономической деятельности, связанной с личным, индивидуальным трудом или в составе какого-либо коллектива.

4. Гибкость поведения нами исследовалась как степень гибкости в реализации своих ценностей, способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации. Это свойство гибкости поведения – необходимое качество для снижения конфликтности при взаимоотношениях между людьми и умение работать в условиях неопределенности рыночных отношений.

5. Сентизивность к себе измеряли, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, при высоком балле у респондента, как правило, складываются прохладные отношения с окружающими, что может негативно сказываться на взаимодействии с будущими клиентами.

6. Спонтанность измеряет способность спонтанно выражать свои чувства. Высокий балл не означает отсутствие способности к продуманным, целенаправленным действиям, он лишь свидетельствует о возможности и другого, не рассчитанного заранее действия, поведения. У людей творческих, с хорошо развитой фантазией, спонтанность существует как естественная черта характера, поведения, образующая комплекс «творческой» личности, что не приемлемо для людей связанных с экономической деятельностью.

Чем больше у человека развито аналитическое мышление, свойственное людям экономической профессии, тем ниже у него способность к спонтанности и тем выше предрасположенность к занятию аналитическим интеллектуальным трудом. К такому виду профессий относятся, например, бухгалтер, экономист и т. п.

7. Самоуважение измеряет способность ценить свои достоинства. При высоких оценках рекомендовалось не избирать специальности, связанные с обслуживанием населения, с бытовыми услугами (то есть те, где есть прямой, личный контакт и возможность недооценки достоинств человека по разным причинам).

8. Самопринятие позволяло нам определить степень принятия себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Если по другим шкалам также получены были высокие оценки, то это воспринималось как закономерность. Если же оценка самопринятия была у респондента высокая, а в других шкалах оценки средние или низкие – то явно завышено «самоумнение». Рекомендовалось выбирать профессию, по возможности, такую, которая не связана с постоянными контактами с коллегами по работе, то есть индивидуальную. Например, индивидуальный предприниматель.

9. Представления о природе человека измеряло склонность воспринимать природу человека в целом положительно (люди в массе своей добры) и не считать противоположными такие качества, как мужество – женственность, рациональность – эмоциональность и т.п. Для мужчин, обладающих высокими оценками по этой шкале, существенно увеличиваются шансы быть принятыми «своими» в преимущественно женский производственный коллектив. Для женщин возможность быть «своей» в мужском коллективе, имея такую высокую оценку, менее выражена. Можно сказать, что для всех, независимо от пола, получивших оценки выше 8 баллов, рекомендовался преимущественно женский коллектив.

10. Синергичность измеряет способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное. Людям с высокими оценками рекомендовалось выбирать работу, связанную с человеческим общением.

11. Принятие агрессии измеряет способность принимать свою агрессию, гнев и раздражение как естественные проявления человеческой природы. Но это не означает оправдание антисоциальности. Если балл получался высоким, то вместе с испытуемым учащимся анализировался каждый вопрос, входящий в эту шкалу.

12. Контактность измеряет способность к быстрому установлению глубоких контактов с людьми, то есть к субъектно-объектному обобщению. Чем

выше балл, тем выше контактность. При сумме более 14 баллов респондент определялся как общительный открытый и добродушный человек. Ему свойственны естественность и непринужденность в поведении, внимательность к людям. Очевидно, что контактность – качество полезное и особенно тем, кто хотел бы работать, управляя людьми.

13. Познавательные потребности нами измерялись как степень стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

14. Креативность измерялась как выраженность творческой направленности личности. При балле 8 баллах и более школьникам рекомендовалось обязательно продолжить образование в вузе.

15. Самоконтроль измерялась как степень внутренней дисциплины, самоконтроля. При сумме баллов менее 6 присуща внутренняя конфликтность, у таких людей не всегда хорошо обстоят дела с дисциплиной. Им рекомендовалось обратить на это внимание. При оценке выше 8 баллов – респондент характеризовался как целеустремленный человек, хорошо контролирующий свои эмоции, что является хорошим качеством для будущего экономиста.

Ответы на вопросы оценивались количественно и высчитывалась средне арифметически на одного участника.

Данные опроса абитуриентов и студентов на этапе констатирующего эксперимента в начале исследования и после формирующего эксперимента представлены нами в виде таблицы 7.

*Таблица 7*

<b>Шкалы</b>	<b>Констатирующий эксперимент</b>	<b>Формирующий эксперимент</b>
компетентность	14	14
поддержка самоактуализации	40	60
гибкость поведения	21	24
сензитивность к себе	8	11
спонтанность	15	10
самоуважение	12	14

самопринятие	17	20
представления о природе человека	5	8
синергичность	6	6
принятие агрессии	11	4
контактность	17	19
познавательные по- требности	5	10
креативность	7	11
самоконтроль	28	8

Наиболее важными показателями диагностики сформированности профессиональной культуры должны быть, на наш взгляд, следующие:

- 1) выявление этапов формирования профессиональной культуры будущих экономистов;
- 2) диагностика уровней развития профессиональной культуры в процессе проектирования и конструирования студентами своей будущей профессиональной роли экономиста и профессиональных проб;
- 3) исследование организационных аспектов деятельности, по созданию социально-педагогических условий в вузе для повышения эффективности формирования системы общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивающих высокий уровень профессиональной культуры будущих экономистов;
- 4) определение наиболее эффективных педагогических средств и методов формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе и установление малорезультативных, выявление причин, снижающих эффективность формирования профессиональной культуры;
- 5) степень влияния внутренних и внешних факторов социальной и профессиональной среды на уровень развития профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;
- 6) наличие связи между формированием системы общекультурных и профессиональных компетенций с уровнем развития профессиональной культуры у будущих экономистов.

Критерии сформированности профессиональной культуры будущих эконо-

номистов в вузе можно разделить на две группы: «критерии факта» и «критерии качества» [138, С. 35], а также необходимы критерии эффективности использования личностно-деятельностного подхода.

Первая группа позволяет ответить на вопрос, есть ли в данном вузе условия для формирования профессиональной культуры.

Вторая и третья – позволяют дать представления об уровне сформированности профессиональной культуры будущих экономистов и эффективности использования личностно-деятельностного подхода.

### **1. Критерии факта определяют:**

- упорядоченность и подчиненность жизнедеятельности вуза целям и задачам формирования профессиональной культуры будущих экономистов;
- соответствие содержания, объема и характера работы по формированию профессиональной культуры на основе личностно-деятельностного подхода, возможностям и условиям данного учебного заведения;
- разумное смещение во времени и пространстве всех целенаправленных педагогических воздействий;
- скоординированность всех мероприятий, их направленность на формирование профессиональной культуры будущих экономистов, их педагогическая целесообразность, необходимость и достаточность;
- согласованность планов и действий всех коллективов, организаций и объединений, работающих в учебном заведении;
- связь учебной и внеучебной деятельности.

Критерии факта позволяют определить:

- наличие сложившегося единого коллектива «по вертикали»;
- устойчивые межвозрастные связи и общение;
- педагогическая часть коллектива представляет союз единомышленников-профессионалов, способных к реальному самоанализу и постоянному творчеству;
- в студенческой среде высоко развито коллективное и профессиональ-



ное самосознание;

- студенческий коллектив живет по выработанным ценностным ориентациям, профессионально-этическим нормам и правилам, привычкам, традициям.

Критерии факта позволяют констатировать:

- интегрированность педагогических процессов, направленных на формирование профессиональной культуры;

- концентрацию педагогических усилий, направленных на крупные организационные формы (центры, клубы, ключевые дела, тематические программы);

- дискретность процесса формирования профессиональной культуры.

## **2. Критерии качества позволяют определить:**

- успешную практику процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, его поэтапное прохождение;

- общий психологический климат вуза, стиль отношений в нем, самочувствие учащихся, их социальную защищенность, комфорт;

- уровень сформированности профессиональной культуры выпускников;

- соответствие уровня профессиональной культуры выпускников вуза требованиям организационной культуры предприятия-заказчика;

- готовность учащихся к профессиональной самореализации, самоорганизации и адаптации;

- развитость индивидуальных профессиональных способностей студента;

- профессиональную направленность личности;

- сформированность базовой культуры учащегося;

- появление мотивации к освоению профессии и к выполнению профессиональной роли экономиста.

Перечисленные критерии и подобранные в соответствии с ними диа-

гностические методики позволят оценить уровень сформированности профессиональной культуры и эффективность использования личностно-деятельностного подхода.

Критериями эффективности использования личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов выступают показатели готовности и способности личности выполнять объективно существующую систему профессиональных ролей экономиста и, определенных нашим исследованием, систему профессионально-этических норм, ценностных ориентаций и правил поведения.

Получение количественных параметров возможно при использовании 100-балльной шкалы измерения, при которой каждый критерий оценивается по 10 баллов, и применении методов педагогического наблюдения и самооценки. Все определенные нами критерии, можно представлены в таблице 6.

Таблица 6

<b>Критерии факта</b>	<b>Критерии качества</b>	<b>Критерии эффективности</b>	<b>Кол-во баллов</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- степень приближенности условий вуза к поставленным целям и задачам исследования;</li> <li>- соответствие содержания, объема и характера исследовательской работы возможностям и условиям данного учебного заведения;</li> <li>- согласованность планов и действий всех коллективов, организаций и объединений, работающих в учебном заведении;</li> <li>- связь учебной и внеучебной деятельности;</li> <li>- в студенческой среде высоко развито коллективное и профессиональ-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- общий психологический климат вуза, стиль отношений в нем;</li> <li>- уровень сформированности профессиональной культуры выпускников;</li> <li>- соответствие уровня профессиональной культуры выпускников требованиям организационной культуры предприятия-заказчика;</li> <li>- готовность учащихся к профессиональной само-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уровень сформированности рефлексивной способности;</li> <li>- уровень сформированности адаптивной способности;</li> <li>- способность к культурной идентификации;</li> <li>- овладение системой профессионально-этическими норм и правилами поведения, нравственности;</li> <li>- уровень сформированности внут-</li> </ul>	

<p>ное самосознание;  - студенческий коллектив живет по выработанным профессионально-этическим нормам и правилам, привычкам, традициям.  - интегрированность педагогических процессов, концентрация педагогических усилий, направленных на крупные организационные формы (центры, клубы, ключевые дела, тематические программы).</p>	<p>реализации, самоорганизации;  - профессиональная направленность личности;  - сформированность базовой культуры учащегося;</p>	<p>ренной системы моральных регуляторов поведения.</p>	
<b>Всего</b>			

Данное исследование позволило нам подтвердить наше теоретическое предположение, что развитие общекультурных и профессиональных компетенций, нормативно-ценностных систем будущего экономиста в начальном этапе формирования профессиональной культуры влияет на развитие его субъектности, которое представлено в росте инициативности и самостоятельности в выборе целей и средств, в процессе выполнения профессиональной роли экономиста. Всё это можно условно обозначить, как «Профессия во мне».

Таким образом, показателями сформированности профессиональной культуры будущего экономиста будут являться: принятие социального и личностного смысла экономической деятельности; переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как процесса творческой самореализации; владение ориентировочной основой различных видов и направлений экономической деятельности, аппаратом экономического мышления; умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи; критически относить бытийные проблемы к определенному классу экономических задач; владение опытом разработки страте-

гий решения различных экономических задач, и, прежде всего, задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов; опыт самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев;

Представленная нами программа опытно-экспериментальной работы направлена на достижение целей нашего исследования и может являться основой научно-методических рекомендаций по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузах.

#### **4.2. Результаты процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе**

С целью проверки и подтверждения результатов процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе и соотнесения их с представленными ранее показателями, было проведено исследование уровня адаптации студентов к освоению профессии экономиста – «Миннесотский многофакторный личностный опросник» (ММПИ), (приложение № 11), уровня адаптации к выполнению профессиональной роли экономиста (методика Л.В. Янковского, приложение №7); эмоционального состояния студентов в процессе адаптации к освоению профессии экономиста (методика Н.В. Кузьминой, приложение №5).

Для решения поставленных нами задач по определению уровня принятия будущими экономистами себя как личности, профессионала и адекватности самооценки, которую мы представили как «Я в профессии» нами было проведено исследование: стилия взаимодействия и общения участников педагогического процесса (методика оценки стилия взаимодействия В.А. Кан-Калик, приложение №5); формирования профессионально-значимых качеств личности; способности личности учащегося к адаптации в новой социальной и профессиональной среде; В исследовании участвовали студенты ВСЭИ, его филиалов, ВятГГУ, ВГСХА, МГИУ Кировский филиал, в период с 2008 по 2011 год, выборка со-

ставила: в 2008 году – 430 человек, из них 45 человек – преподаватели и другие участники педагогического процесса; в 2009 году – 370 человек, из них 40 преподавателей; в 2010 году – 380 человек, из них 40 преподавателей и других участников педагогического процесса; в 2011 – 350 человек, из них 35 преподавателей. Выборка в разные годы исследования варьировалась в виду изменения количества учащихся, поступающих на экономические специальности.

**Цель:** определить эффективность методов и приемов общения и взаимодействия в системе «человек-человек», «человек-общество» на основе межличностных отношений участников педагогического процесса и стиля их взаимодействия и на его основе формирования профессионально-значимых качеств личности студентов – будущих экономистов.

На первом этапе исследования было проведено анкетирование преподавателей, руководителей практики и других участников педагогического процесса (таблица 8).

*Таблица 8*

	<b>Характеристика отношений</b>	<b>Баллы</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Наши отношения со студентами построены на взаимопонимании, гибком реагирования на разнообразные обстоятельства педагогической деятельности, дифференцированном подходе.</li> <li>2. Наши отношения со студентами имеют доброжелательный, уважительный, тактичный характер.</li> <li>3. В основе наших отношений лежат искренность, справедливость, взаимодоверие.</li> <li>4. У нас со студентами дружеские отношения, взаимопомощь в трудную минуту.</li> <li>5. Отношения со студентами организованы на основе взаимного интереса, активного слушания, эмоциональной «включённости» в ситуацию взаимодействия.</li> <li>6. Нашему общению присуща двусторонняя свобода, естественность, открытость, спонтанность в выражении чувств.</li> </ol>	

7. Педагог удовлетворён отношениями со студентами.	
8. Взаимодействие имеет значение для моего личного и профессионального роста.	
№ группы	

Оценка результатов (таблица 9) проводилась соответствующим баллом – от –3 до +3 по степени проявления в поведении студентов, преподавателей и других участников процесса формирования профессиональной культуры, следующих качеств межличностного общения и взаимодействия в разных видах деятельности (в графе «Обоснование» отмечались действия участников педагогического процесса взятые за основу оценки).

Таблица 9

	<b>Позитивные качества</b>	<b>Баллы</b>	<b>Негативные качества</b>	<b>Баллы</b>	<b>Обоснование</b>
	Активность (высокий тонус деятельности)	134	Пассивность	- 223	
	Гибкость (возможность влияния тактики взаимодействия в зависимости от ситуации)	234	Регидность (Неизменность принятых установок)	- 134	
	Варьирование дистанции в общении	134	Фиксация максимальной дистанции	- 145	
	Уверенность	243	Тревожность	- 123	
	Открытость (свободно выражает свои чувства)	345	Закрытость (реакции «приглушенные»)	- 213	
	Дифференцированность в общении	139	Отсутствие дифференцированности в общении	- 132	

	Поощрение инициативы	378	Подавление инициативы	- 378	
	Заинтересованность	289	Безразличие	- 123	
	Доброжелательность	323	Недоброжелательность	- 140	

Проявление профессионально-значимых личностных качеств личности всех участников педагогического процесса, их межличностное общение и взаимодействие в различных видах экономической деятельности, влияние этого на формирование профессиональной культуры студентов очень важный, на наш взгляд, процесс.

Во-первых, межличностные отношения в процессе экономической деятельности, становятся для студентов тем психологическим механизмом, который способствует их раскрепощению, снятию напряжённости, страха в общении не только с педагогами, но и с другими участниками педагогического процесса и, как следствие, ускоряется процесс формирования профессиональной культуры. При этом в педагогическом взаимодействии студенты – будущие экономисты по собственной инициативе обращаются к другим участникам педагогического процесса, стремятся разделить с ним свои чувства и переживания, обсудить личные и профессиональные проблемы, что также способствует эффективному формированию профессиональной культуры.

Во-вторых, взаимодействие открывается через главный универсалий – взаимность (взаимопонимание, взаимоактивность, взаимодоверие и т.д.), который является основной составляющей контактов человека с профессионально-значимой внутренней и внешней средой и с самим собой.

Мы считаем, что взаимность будет способствовать гармонизации внутреннего пространства личности будущего экономиста как утверждение своих позиций, укрепление чувства собственного достоинства, самоопределения в профессии, а также поможет преобразовать социальные связи с внешней средой, которые, прежде всего, повлияют на изменение, совершенствование, само-

развитие профессиональных способностей студента и как следствие формирование его субъектности.

В-третьих, в межличностных отношениях со всеми участниками педагогического процесса, у студента появляется возможность творчески овладеть культурным опытом общения с представителями экономической профессии.

Поэтому третьим этапом нашего исследования было тестовое определение показателей уровня развития профессионально-значимых качеств личности у всех участников процесса формирования профессиональной культуры (таблица 10).

Проявления профессионально-значимых личностных качеств оценивалось в бальной системе:

- 1 балл – качество не проявляется вообще;
- 2 – редко;
- 3 – иногда;
- 4 – часто;
- 5 – всегда;



Таблица 10

	<b>Личностные качества</b>	<b>Самооценка</b>	<b>Независимая оценка</b>	<b>Оценка «компетентных судей»</b>
	Общительность (потребность в общении, свободное владение речью).	536	512	498
	Доброжелательность (умение показать людям своё уважительное отношение, принимать их даже тогда, когда не одобряешь их поступки, готовность поддержать других).	435	427	480
	Эмпатия (умение видеть мир глазами других).	345	435	420
	Аутентичность	378	345	379
	Открытость (умение искренне говорить о своих чувствах, готовность открыть другим свой внутренний мир).	456	450	425
	Инициативность (способность устанавливать контакты).	234	220	213
	Тактичность (высокий уровень культуры общения, умение наладить эмоциональное благополучие на всех этапах общения).	243	240	241
	Гибкость (возможное изменение тактики взаимодействия в зависимости от ситуации).	345	340	345

Непосредственность (проявление искреннего интереса к другому человеку, умение говорить и действовать напрямую).	456	450	420
---	-----	-----	-----

Таблица 11

**Показатели формирования профессионально-значимых качеств личности у студентов экспериментальных и контрольных групп на начало и конец эксперимента**

Личностные качества	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Общительность	50%	49%	90%	53%
Доброжелательность	62%	68%	86%	72%
Аутентичность	61%	57%	77%	69%
Открытость	67%	61%	91%	73%
Инициативность	71%	42%	91%	56%
Тактичность	50%	66%	91%	73%
Гибкость	50%	44%	85%	55%

Очевидно, что о формировании профессиональной культуры мы можем говорить лишь в том случае, когда осуществляется эффективное взаимодействие между преподавателями, социальными партнерами и студентами, существующее по своим законам и настолько значимое, что позволяет участникам изменять шаблонному общению и превзойти ограничивающие его ролевые рамки, позволяет личности актуализировать при этом весь свой творческий потенциал и способности.

Анализ мероприятий, проведённых со студентами, прошедшими экспериментальную систему обучения, показал, что у многих из них развит доста-

точно высокий уровень профессионально-значимых качеств личности, необходимых для успешного выполнения роли экономиста. В результате применения данных методов увеличился индекс общей удовлетворённости общением между студентами и представителями социальных партнеров (был проведён цветовой тест).

Сравнительный анализ полученных данных выявил более высокий прирост показателей в экспериментальной группе (общий прирост на 3-4 условных единицы выше). При этом различия между начальным и конечным замерами в экспериментальной группе значимы на 30 – 40%, а контрольной группе – статистически незначимы. Данное обстоятельство позволяет сделать вывод о более интенсивном развитии профессионально-значимых личностных качеств учащихся экспериментальной группы.

Как показывают данные таблицы, между процессом формирования профессионально-значимых личностных качеств личности будущего экономиста и формированием высокого уровня профессиональной культуры, имеется определённая зависимость.

Для доказательства наших теоретических предположений производились наблюдения за взаимодействием студентов, проходящих практику и во время процесса обучения по специальности «Менеджмент организации» экспериментальной и контрольной групп.

По мнению самих студентов, в процессе экспериментального обучения значительно увеличилась сфера практического применения их профессионально-значимых качеств личности (данные представлены в таблице № 12).

*Таблица 12*

**Показатели сферы практического применения профессионально-значимых качеств личности студентов экспериментальных групп.**

Наименование качеств	Сфера практики							
	в учёбе		на практике		в семье		с друзьями	
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет

Общительность	87%	13%	100%	-	96%	4%	100%	
Доброжелательность	100%		100%	-	72%	28%	96%	4%
Эмпатия	78%	22%	100%	-	96%	4%	100%	
Аутентичность	78%	22%	74%	26%	91%	8%	78%	22%
Открытость	61%	39%	87%	13%	87%	13%	87%	13%
Инициативность	74%	26%	96%	4%	96%	4%	83%	17%
Тактичность	91%	8%	100%		83%	17%	91%	8%
Гибкость	96%	4%	91%	8%	78%	22%	83%	17%
Непосредственность	83%	17%	87%	13%	100%		87%	13%

Заметное повышение уровня профессионально-значимых качеств у студентов зарегистрировано в анализе их профессиональной деятельности в период прохождения практики. Руководители практики, проводившие анализ, отмечали высокую инициативность, доброжелательность, общительность, тактичность студентов в общении с сотрудниками; указывали на умения студентов понимать и быстро реагировать на изменение ситуации профессионального общения; обращали внимание на возможности студентов проявлять аутентичность, открытость и непосредственность.

Приведённые данные показывают, что профессионально-значимые качества личности студентов, актуализированные и развитые в процессе их межличностных отношений с педагогами и другими участниками процесса формирования профессиональной культуры, иррадируют за пределы профессионально-значимой среды вуза и применяются в других сферах их жизнедеятельности.

Так, наиболее ярко выражены в различных ситуациях взаимодействия: в процессе профессиональной деятельности и обучения, такие качества, как общительность, инициативность, эмпатия, тактичность, доброжелательность и гибкость. Аутентичность, непосредственность, открытость, по мнению студентов, лучше проявляются в неформальном общении, чем в отношениях с преподавателем и на практике.

Это свидетельствует о том, что у студентов, по отношению к другим

участникам педагогического процесса, ещё сохраняются ролевые стереотипы поведения, тогда как в других ситуациях они выходят за рамки привычного общения или, вполне вероятно, просто изменяют свой социальный статус (преподаватель, студент, руководитель практики, друг, член семьи), от которого зависит большее или меньшее проявление тех или иных личностных качеств.

Сталкиваясь в нашем исследовании с такого рода проблемами и осознавая, что педагог и студент – это единая взаимосвязанная система, в которой состояние одного определяет состояние другого, участники педагогического процесса по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, пришли к пониманию, что, совершенствуя себя, они смогут вызвать определенные позитивные изменения в студентах – в их морально-психологическом самочувствии, отношении к выбранной профессии, формировании жизненной позиции, а, следовательно, создать такую профессионально-значимую среду, которая бы способствовала формированию профессиональной культуры и всестороннему развитию и саморазвитию личности-будущего экономиста.

Таким образом, актуализация и стимуляция взаимодействия педагогов, социальных партнеров и студентов – будущих экономистов, детерминирует собственно профессиональное и личностное их развитие, а также гармонизирует их отношения с профессионально-значимой средой и, как следствие, усиливают влияние на процесс формирования профессиональной культуры. Рассмотренные тенденции объясняют влияние разного рода межличностных отношений на актуализацию и развитие самой личности, что, в свою очередь, влияет на процесс адаптации студентов к освоению профессии и к профессиональной деятельности экономиста у выпускников.

Для подтверждения данных выводов исследования нами была выбрана методика «Миннесотский многофакторный личностный опросник» (MMPI), позволяющая выявить профессионально-значимые качества личности у студентов-первокурсников и их влияния на процесс адаптации к освоению профессии экономиста.

Исследование влияния профессионально-значимых качеств личности на процесс адаптации студентов в вузах проводилось на обследуемых в количестве 318 человек. Респондентами являются студенты-первокурсники экономических специальностей ВСЭИ, его филиалов Кирово-Чепецкого филиала ВятГГУ и МГИУ Кировского филиала. Исследование проводилось в 2 стадии, в период с 2007 по 2011 год:

Первая стадия исследования заключалась в наблюдении за студентами-первокурсниками. По результатам наблюдения была определена выборка респондентов. На этой стадии испытуемым предлагалось заполнить бланки опросника «ММРІ» и анкеты по выявлению сроков процесса адаптации и возникших в его ходе трудностей, разработанный нами и представленный в приложении 1.

Данная анкета состоит из шести вопросов, ответив на которые, можно определить сроки процесса адаптации, возникшие в ее ходе трудности, а так же их проявления в поведении обследуемых. В данном случае это наиболее подходящий и простой способ для реализации такого рода исследования. В условиях вуза – это наименее трудоёмкий и доступный способ определения сроков процесса адаптации, возникших в ее ходе трудностей, а так же их проявлений в поведении обследуемых. Вопросы этой анкеты были заданы студентам контрольной и экспериментальной групп, с которыми проводилось исследование на первом этапе.

Следующим этапом стала обработка полученных результатов, которая осуществлялась по следующей схеме: Полученные данные методики «ММРІ» обрабатывались на ПЭВМ. В результате были выявлены психодиагностические профили, которые интерпретировали с помощью практического руководства Л.Н. Собчик «СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности (таблица 13.)

Таблица 13

### Результаты по методике ММРІ

№	Результаты в Т-баллах по шкалам													Код
	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
№1	14	65	49	39	35	54	50	43	53	37	44	65	39	936/2710
№2	32	54	48	50	47	57	53	38	53	37	48	55	45	3946/75
№3	55	47	64	47	37	59	47	51	38	45	48	68	33	93/026
№12	41	65	53	65	37	75	48	56	46	45	55	51	42	31/267
№15	37	41	53	47	33	63	53	56	56	51	44	59	43	39/L2
№17	41	61	56	54	49	61	59	56	49	53	48	62	49	93/8
№6	55	51	58	44	42	50	62	41	53	41	42	42	67	94/0528
№7	41	54	53	47	28	48	53	41	56	39	40	67	26	964/0278
№16	46	58	46	42	33	50	45	43	56	30	33	65	38	963/2780
№9	46	37	61	45	37	59	53	48	64	35	40	53	28	6349/0728
№11	40	41	64	44	40	54	61	46	67	43	53	56	38	649/0271
№5	32	58	64	53	42	54	63	64	49	56	57	71	33	954/02
№8	41	51	46	41	28	57	58	64	46	35	40	63	30	5943/20781
№10	37	68	30	41	45	43	59	64	46	49	53	77	42	954/132
№14	32	58	40	33	28	41	46	61	46	37	57	66	43	958/2170
№13	32	75	33	50	35	54	55	61	53	57	62	65	47	8953/K240
№4	46	61	27	30	37	45	35	64	46	33	42	67	65	905/1742
№18	50	68	43	48	52	52	48	38	49	49	57	47	60	08/5

№ - поддержка самоактуализации

№ - гибкость поведения

№ - ценностная ориентация

№ - самоконтроль

№ - самопринятие

№ - познавательные потребности

№ - контактность

Полученные данные анкетирования по выявлению сроков процесса адаптации и возникших в его ходе трудностей также оформлены в таблице 6.

Таблица 14

**Результаты анкетирования студентов-первокурсников**

Вопросы и варианты ответов	Количество ответивших	% от общего числа	№ ответивших
Фамилия имя отчество	318	100%	
Испытывали ли вы трудности на первом курсе?			
А) да	264	64,50%	1,2,4,11,10,15
Б) нет	46	26,20%	17,18,14,12
В) немного	8	9,30%	3,16,8,9,13,7,5,6
С какими трудностями вы столкнулись на первом курсе?			
А) возникали конфликты	65	27,80%	6,15,11,13,4
Б) тоска по дому	76	33,30%	15,5,10,9,1,16
В) не испытывал должного внимания окружающих	33	16,70%	12,14,17
Г) неуспеваемость	22	11,10%	1,16
Д) стал больше болеть	45	22,20%	18,11,8,1
Е) распорядок дня	77	38,90%	7,10,2,3,11,1,16
Сколько времени вам понадобилось на адаптацию?			
А) около месяца	268	54,40%	17,8,9,12,18,14,13,7



Б) до 3-х месяцев	46	33,30%	16,3,2,4,11,6
В) до 6-ти месяцев и более	4	12,20%	10,5,1,15
Возникающие трудности у вас проявлялись?			
А) вспыльчивостью, агрессивностью, конфликтностью	8	4,40%	15,6,5,7,11,4,2,3
Б) тревожностью, плохим настроением	148	44,40%	15,10,14,9,8,1,16,17
В) обидчивостью, злопамятностью	43	16,70%	1,3,15
Г) эмоциональными реакциями (слёзы)	111	35,60%	15
Д) плохим самочувствием (что именно)	0	0%	
Е) другое	8	16,70%	13,18,12
Как вы считаете, что помогло бы вам быстрее приспособиться к освоению профессии?			
А) ничего	13	6,70%	18,13,15
Б) более лояльное отношение преподавателей (понимание ими личных проблем)	127	38,90%	16,3,4,14,11,5,6
В) больше поощрений	130	40%	
Г) меньше нагрузок	15	15,60%	17
Д) более лучшие условия	21	17,80%	1,8,9,11,6
Е) больше свободного времени	12	13%	1,2,3,12,7,10

С целью выявления особенностей адаптации выпускников вуза, получивших экономическое образование, мы провели диагностическое исследование на базе нескольких предприятий. В исследовании принимали участие 306 выпускников трех специальностей. В нем были задействованы выпускники контрольной и экспериментальной групп.

В качестве основного метода было избрано анкетирование, дополненное целенаправленными наблюдениями их деятельности. Основными показателями

уровней адаптации стали: анализ выполнения должностных обязанностей, степени активности в общественной работе, корпоративных мероприятиях.

В анкете выпускникам были предложены девять открытых вопросов (модифицированная методика Л.В. Янковского, приложение № 7):

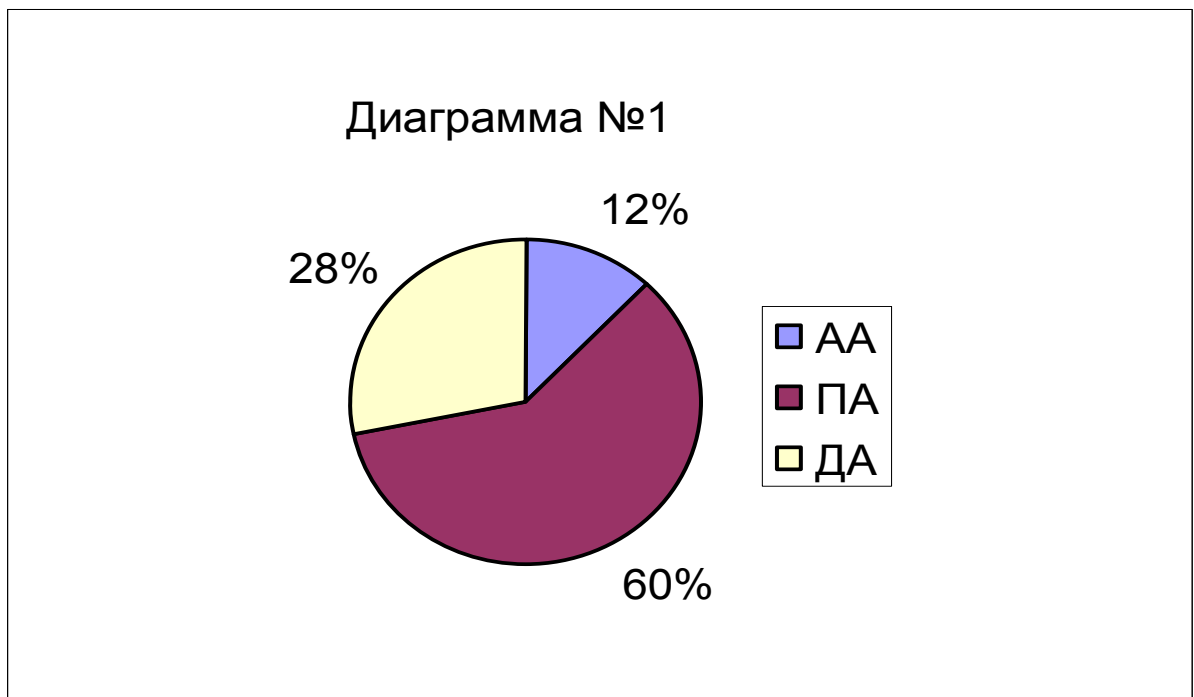
1. Какие трудности Вы сейчас испытываете: в работе; в общении с коллегами, руководством? Особое мнение.
2. Что Вам нравится в работе по специальности?
3. Достаточно ли Ваша подготовка для освоения профессии?
4. Какая помощь и с чьей стороны Вам нужна для того, чтобы справиться с трудностями?
5. Совпало ли Ваше представление о профессии с реальностью? Почему?
6. Какие черты характера, по-вашему, нужны для успешной профессиональной деятельности?
7. Для чего Вам нужно высшее экономическое образование?
8. Что дал Вам вуз (или что не дал)?
9. Изменился ли Ваш образ жизни с началом трудовой деятельности?

Анализ результатов анкет контрольной группы позволил выявить основные проблемы адаптации выпускников вуза к новым условиям профессиональной деятельности (по степени убывания их значимости):

- недостаточный уровень знаний по многим дисциплинам;
- неумение распределять свое время и силы;
- неготовность работать с большим объемом новой информации;
- отсутствие привычного контроля и опеки со стороны родителей и преподавателей вуза;
- неготовность к профессиональной деятельности, основанной на полной самостоятельности;
- неготовность к выполнению высоких требований руководства и коллег;
- отсутствие у некоторых выпускников трудолюбия, силы воли, а глав-

ное желания осваивать профессию.

В дальнейшем для уточнения результатов анкетирования проводились беседы с отдельными выпускниками, их коллегами и руководителями. В результате проделанной работы с контрольной группой нами были сделаны следующие выводы: освоение новой профессиональной среды для большинства выпускников контрольных групп стало неэффективным, т.к. в списке выявленных проблем больше 60% студентов испытывают подобные затруднения.



Аналогично шести выделенным проблемам получили следующие результаты в виде диаграммы.

ДА – дезадаптация;

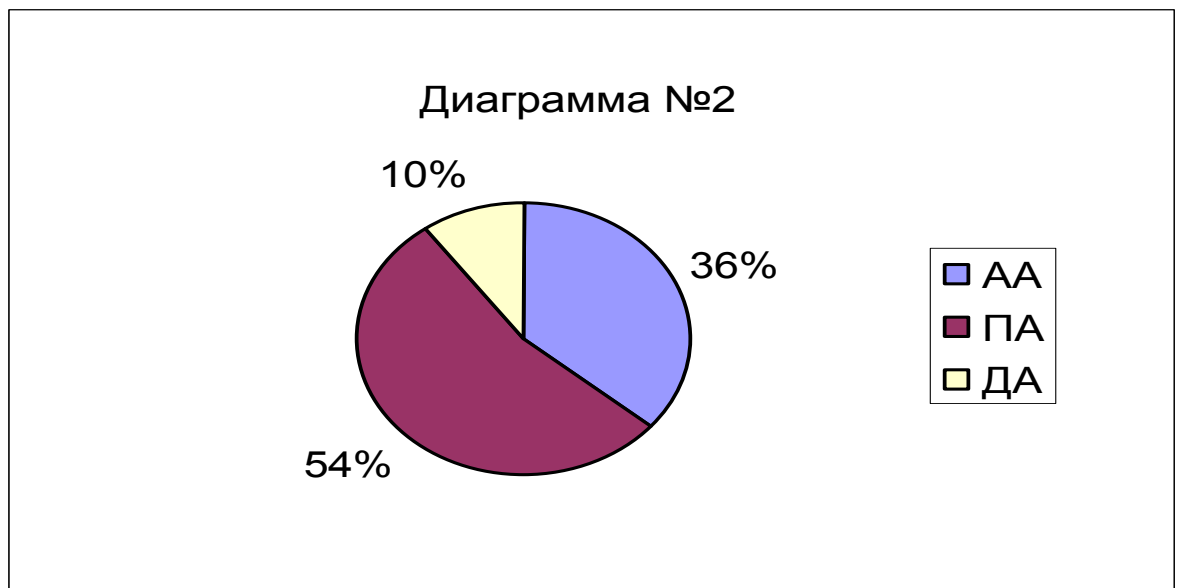
ПА – пассивная адаптация;

АА – активная адаптация.

Примечательно, что типичная структура проблем у дезадаптированной группы складывается из всех ранее перечисленных, а также равнодушие ко всему, что происходит вокруг них. Далее мы выяснили, что для пассивно адаптированных выпускников характерны те же проблемы, но к ним можно добавить низкий уровень культуры общения. Для активно адаптированных остается проблема реализации себя полностью, применение своих знаний, умений,

навыков в соответствии с нормами и ценностями окружающей их новой профессиональной среды.

Исследование уровней адаптации выпускников в экспериментальной группе продемонстрировало гораздо более высокие результаты, что видно из диаграммы № 2. Из результатов проведенного обследования, очевидно, что при работе с будущими экономистами особое внимание надо обратить на ряд



факторов, которые впоследствии обуславливают активную (успешную) адаптацию выпускников к новым социальным условиям и организационной культуре предприятия:

- освоение общекультурных и профессиональных компетенций;
- усвоение студентами системы профессионально-этических норм;
- знание студентов своих прав и обязанностей;
- изменение условий обучения с целью увеличению доли практических занятий;
- консультативная помощь психолога;
- тесное взаимодействие с социальными партнерами;
- возможность совмещения обучения на последних курсах и работы по специальности;

- прохождение практики в организации – потенциального работодателя;
- создание благоприятной психологической атмосферы в вузе;
- помощь преподавателей, старшекурсников в планировании учебной, общественной и научно-исследовательской работы студентов.

Полученные данные позволили нам разработать программу «Социально-психологической адаптации студентов к освоению профессиональной роли экономиста» и на ее основе оказывать содействие успешной адаптации к освоению профессии экономиста первокурсникам, а также выпускника вуза к профессиональной роли экономиста.

Эффективность опытно-экспериментальной работы видна и из соотнесения результатов нашей работы с разработанными нами критериями сформированности профессиональной культуры экономиста у студентов вузов. Обследование проводилось как индивидуально, так и в группе во всех вузах, участвующих в эксперименте в конце нашего исследования, период 2009–2012 годов.

О реальном наличии такого обстоятельства можно судить по тому, насколько критерии, которыми педагоги пользуются для оценки эффективности данной деятельности студентов, соответствуют критериям приведенными нами ранее. Приведенные в таблице 15 данные свидетельствуют о том, что цель по формированию профессиональной культуры достигнута.

*Таблица 15*

<b>Критерии факта</b>	<b>Количество баллов (по 10-бальной шкале)</b>		
	<b>ВСЭИ</b>	<b>ВятГГУ</b>	<b>МГИУ Кировский филиал</b>
Скоординированность всех мероприятий, их педагогическая целесообразность, необходимость и достаточность.	10	8	8
Согласованность планов и действий всех коллективов, организаций и объединений, работающих в учебном заведении.	8	7	8

Связь учебной и внеучебной деятельности.	9	8	7
В студенческой среде высоко развито коллективное и профессиональное самосознание.	6	6	4
Студенческий коллектив живет по выработанным профессионально-этическим нормам и правилам, привычкам, традициям.	9	6	5
Интегрированность педагогических процессов, концентрация педагогических усилий, направленных на формирование профессиональной культуры будущих экономистов (крупные организационные формы: центры, клубы, ключевые дела, тематические программы).	10	8	7
<b>Критерии качества</b>			
Степень приближенности организационных и социально-педагогических условий вуза к поставленным целям и задачам исследования.	10	9	7
Общий психологический климат вуза: стиль отношений в нем, самочувствие учащихся, его социальная защищенность, комфорт.	8	6	7
Уровень сформированности профессиональной культуры выпускников.	8	6	7
Соответствие уровня профессиональной культуры выпускников вуза уровню организационной культуры предприятия-заказчика.	8	5	6
Профессиональная направленность личности.	10	7	6
Сформированность базовой культуры учащегося.	9	9	8
<b>Критерии эффективности</b>			
Уровень сформированности рефлексивной способности.	10	5	7
Уровень сформированности адаптивной способности.	9	6	7
Уровень сформированности способности к саморазвитию.	8	7	6

Способность к культурной идентификации.	10	6	8
Овладение профессионально-этическими нормами, ценностными ориентациями и правилами поведения, нравственности.	9	6	9
<b>Всего</b>	<b>151</b>	<b>115</b>	<b>117</b>

Как показала экспериментальная работа, формирование профессиональной культуры будущих экономистов является более эффективным через усвоение системы общекультурных и профессиональных компетенций, в рамках которой происходит планомерная организация профессионального опыта учащихся.

Таким образом, основными результатами процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов являются: процессы смыслообразования, ведущие к принятию культуры как личностной и профессиональной ценности; процесс изучения общекультурных и профессиональных дисциплин, обеспечивающий освоение ориентировочной основы экономической деятельности, в структуре которой представление о предметной сфере этой деятельности, об основных задачах, решаемых экономистом, о критериях отнесения их к определенному типу, о понятийном аппарате, используемом при решении, о нравственно-этических принципах поведения экономиста в различных коллизионных ситуациях, о способах гуманитарной экспертизы экономических решений; целостное присвоение указанной деятельности будет обеспечено при условии единства логико-системных процедур мышления и ценностно-смыслового переживания гуманитарных последствий избираемых экономических стратегий. Актуализацию данного механизма нельзя обеспечить отдельными дидактическими приемами, а требуется создание целостных образовательных сред (ситуаций), последовательность которых обуславливает повышение уровня профессиональной культуры.

В ходе всей опытно-экспериментальной работы проверялись теоретические позиции, составляющие основу представлений об уровнях и этапах формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, и ее ре-

зультаты представлены нами в данном параграфе.

Для определения состояния сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, нормативно-ценностных систем и особенности их связей с уровнем развития и этапом формирования профессиональной культуры будущих экономистов в процессе формирующего эксперимента, использовалась модифицированная методика М. Рокич (приложение № 9).

В исследовании, проводимом в три этапа, в период с 2008 по 2011 год, участвовало по 305 человек экспериментальных и контрольных групп из всех вузов.

Система общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально-этических норм и ценностных ориентаций определяет содержательную сторону профессиональной культуры экономиста, определяет уровень ее формирования, направленность личности будущего экономиста, составляет основу концепции – «Я-профессиональное».

Данная методика состоит из трех списков норм, ценностных ориентаций и правил поведения будущих экономистов. В методике нами определены три класса норм и ценностных ориентаций: терминальные и инструментальные – представляют основу формирования общекультурных компетенций, и третий список определяет сформированность профессиональных компетенций и профессиональной «Я-концепции» будущего экономиста.

При исследовании респондентам предъявлялись три списка ценностных ориентаций и норм (по 10 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. Каждая позиция оценивалась, как один балл. Чем большее количество баллов набирал каждый список, тем значимей для субъекта исследования определялась данная группа норм и ценностных ориентаций на данном временном этапе.

Последняя форма подачи материала давала более надежные результаты. Вначале мы предъявляли набор инструментальных, затем терминальных и профессионально-этических ценностных ориентаций и норм.



## **Стимульный материал**

### **Список А (инструментальные ценности и нормы):**

1. Аккуратность (чистоплотность), умение содержать порядок в делах.
2. Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания).
3. Исполнительность (дисциплинированность).
4. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно).
5. Образованность (профессиональная, широта знаний, высокая общая культура).
6. Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово).
7. Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения).
8. Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина).
9. Честность (правдивость, искренность),
10. Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).

### **Список Б (терминальные ценности и нормы):**

1. Активная деятельная профессиональная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни).
2. Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые профессиональным опытом).
3. Здоровье (физическое и психическое).
4. Интересная работа.
5. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений).
6. Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе).
7. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).

8. Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей).

9. Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование).

10. Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом).

**Список С** (профессионально-этические ценностные ориентации и нормы):

1. Стремление к самореализации в условиях хозяйствования.
2. Отношение к собственности как к предмету служения для самореализации человека.
3. Ориентацию на деятельность, на достижение цели.
4. Верность своему делу, чувство долга.
5. Склонность к нововведениям.
6. Коммуникативная культура – культура взаимодействия и общения.
7. Эстетическую культуру – гармонию человека и рынка;
8. Способность к оценке деятельности с точки зрения этики и морали;
9. Адаптивность;
10. Способность к принятию решений в условиях неопределенности;

К достоинствам методики относятся универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость – возможность варьировать стимульный материал (список ценностей и норм) и инструкции. Существенным ее недостатком является влияние социальной желательности, возможность неискренности. Поэтому особую роль в данном случае, играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования и наличие контакта с испытуемыми.

Для преодоления указанных недостатков и более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций и систематизации профессионально-этических норм мы в своем исследовании иногда изменяли инструкции, для по-

лучения дополнительной диагностической информации, позволяющей сделать более обоснованные выводы.

Так, после основной серии испытуемым предлагалось ранжировать карточки, отвечая на приведенные ниже вопросы.

1. В каком порядке, и в какой степени (в процентах) реализованы данные ценности и нормы в вашей жизни?
2. Как бы вы расположили эти ценности и нормы, если бы стали таким, каким мечтали?
3. Как, на Ваш взгляд, это сделал бы человек, совершенный во всех отношениях?
4. Как сделало бы это, по вашему мнению, большинство людей?
5. Как это сделали бы вы через 5 или 10 лет?
6. Как ранжировали бы карточки близкие вам люди?

Анализируя группы ценностных ориентаций и норм, мы обращали внимание не столько на их группировку, сколько на количество баллов отданных предпочтений испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций. Мы также пытались уловить индивидуальную закономерность. Если не удавалось выявить ни одной закономерности, то делался вывод о несформированности у респондента системы ценностных ориентации и норм или о неискренности ответов.

Обследование проводилось как индивидуально, так и в группе. Расчет преобладания тех или иных ценностей и норм рассчитывался сначала в баллах, а затем в процентном соотношении и определялся средне арифметически по группам: экспериментальным и контрольным. Результаты представлены в таблице 16.

*Таблица 16*

<b>Группы</b>	<b>Инструментальные (%)</b>	<b>Терминальные (%)</b>	<b>Профессионально-этические (%)</b>
---------------	-----------------------------	-------------------------	--------------------------------------

	Курс			Курс			Курс		
	1	3	5	1	3	5	1	3	5
Экспериментальные	75	45	15	20	20	20	5	35	65
Контрольные	90	50	45	10	40	35	0	10	20

В контрольной группе в основном сохранилась первоначальная структура инструментальных и терминальных ценностей и норм, а в экспериментальной – ранг терминальных норм «развитые» стал более высоким, что свидетельствует о повышении ее значимости. Кроме этого в экспериментальной группе ранг ценностные ориентации «смелость в отстаивании своего мнения» снизился, но поскольку выросла значимость терминальной нормы «развитие», а также инструментальных – «независимость» и «исполнительность», можно предположить, что в процессе формирования профессиональной культуры экономиста реализуются ориентации на такие качества личности как ответственность, умение делать выбор. В ходе формирующего эксперимента в экспериментальной группе было выявлено преобладание профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, после чего ее структура приняла заданную форму.

Данная методика позволила нам выстроить достаточно объемную схему, пригодную для подтверждения нашей гипотезы о том, что применение личностно-деятельностного подхода позволит сформировать у студентов систему общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, что соответствует содержанию профессиональной культуры экономиста и детерминирует высокий уровень.

## Система профессионально-этических норм и ценностных ориентаций

Схема 1



Схема 2



Результатом всей опытно-экспериментальной работы стало исследование уровня развития профессиональной культуры будущих экономистов и прохождения ее этапов формирования от первого ко второму и так далее. Для получения достоверных результатов использовался тест культурно-ценностных ориентаций (вариант Л.Г. Почебут, модифицированный. Приложение 8) и результаты предыдущих исследований уровня сформированности системы профессионально-этических норм. Выборка составила по 305 человек на каждом курсе во все вузах, участвующих в исследовании.

Тест, который мы использовали в данном исследовании, автором которого является американский ученый Дж. Таусенд, предназначен для определения основных тенденций формирования и становления профессиональной культуры:

1. В профессиональной культуре экономиста важнейшим фактором при принятии решения люди считают:

- а) прошлое;
- б) настоящее;
- в) будущее.

2. Профессиональные экономисты считают, что они:

- а) жертвы экономической ситуации в стране и в мире;
- б) живут в гармонии с внешними обстоятельствами;
- в) управляют многими экономическими процессами.

3. В организации считается, что если людьми не управлять, то они, вероятно, будут совершать:

- а) плохие поступки;
- б) как плохие, так и хорошие поступки;
- в) хорошие поступки.

4. В профессиональной культуре экономисты считают самым основным в своих взаимоотношениях:

- а) происхождение;
- б) хорошее образование;
- в) индивидуальность, самобытность личности.

5. В профессиональной культуре экономисты полагают, что:

- а) хорошее образование достаточно для профессионального роста;
- б) рост и развитие личности является самой важной целью в жизни;
- в) практическая деятельность и достижение совершенства – лучшая

цель.

В основу теста заложено представление о трех уровнях развития профес-

сиональной культуры, обоснованных в нашем теоретическом исследовании:

1. Теоретическая профессиональная культура (ТПК).
2. Эмперическая профессиональная культура (ЭПК).
3. Полноценная профессиональная культура (ППК).

Все результаты теста обрабатывались и заносились в протоколы. Математическая обработка первичных протоколов позволила определить процентное соотношение ответов респондентов по разделам и средних показателей по уровням культуры на протяжении процесса обучения в три этапа: на 1 курсе; на третьем курсе; на пятом курсе.

На этой основе нами был сделан вывод о тенденции в принадлежности изучаемой культуры к одному из трех уровней развития. При проведении массовых опросов мы получили надежные и репрезентивные данные, представленные в таблице 17.

*Таблица 17*

Группы	ТПК (%)			ЭПК (%)			ППК (%)		
	1	3	5	1	3	5	1	3	5
Экспериментальные	15	25	40	-	25	50	-	5	110
Контрольные	10	20	35	-	15	40	-	-	-

На изменения в оценочных системах будущих экономистов, происходящие в процессе проектирования и конструирования ими своей профессиональной деятельности, профессиональных проб и ранжирование по значимости ценностных ориентаций профессиональных норм субъекта, указывают на этап формирования профессиональной культуры. Результаты изучения этапов формирования профессиональной культуры у студентов экспериментальных групп представлены в таблице 18.

Таблица 18

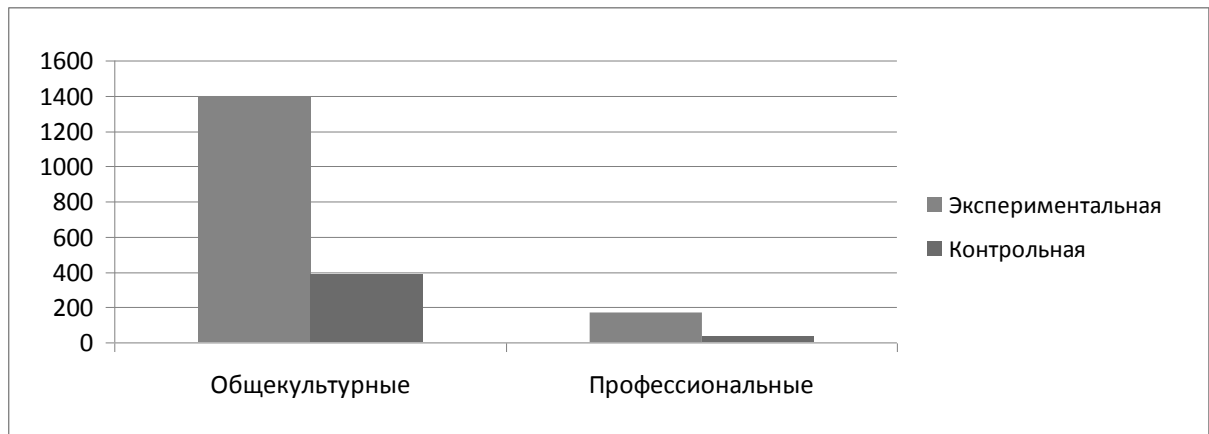
Этапы работы	Этапы формирования профессиональной культуры		
	1	2	3
Отбор	12%	2%	0%
Проектирование	24%	15%	0%
Пробы	35%	25%	3%
Коррекция	38%	26%	13%
Проба	45%	30%	25%
Конец работы	5%	40%	55%

Представленные данные о поэтапном формировании профессиональной культуры, также указывают на то, что в результате опытно-экспериментальной работы у учащих экспериментальной группы происходят значимые изменения при формировании профессиональной культуры. При этом повышается ее уровень: нормы принудительного характера приобретают целесообразный характер, с точки зрения их иерархического строения: на первый план выходят ценностные ориентации и нормы, свидетельствующие о профессиональном и личностном росте, принятии на себя ответственности за сделанный выбор, характеризующийся стремлением овладеть профессией, стремлением оправдать ожидания других.

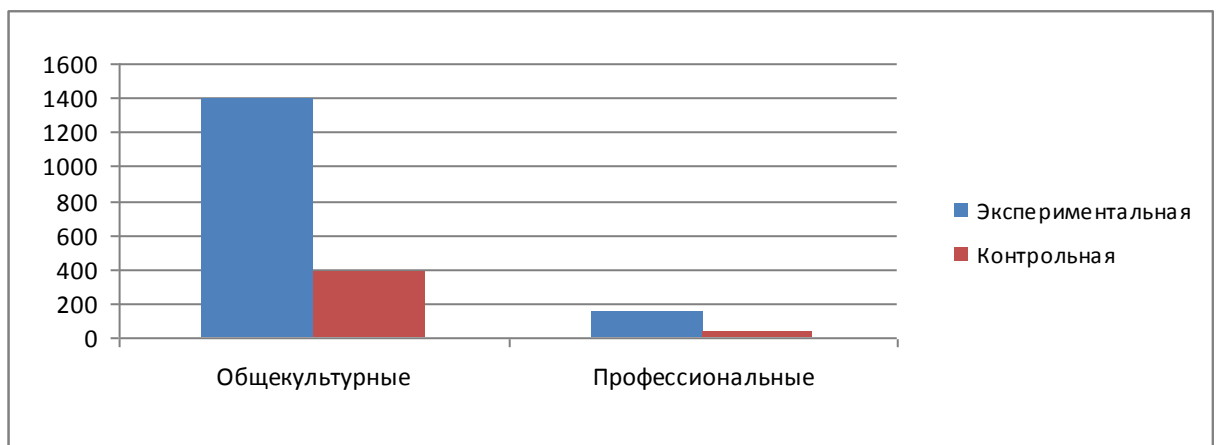
Полученные результаты опытно-экспериментальной работы обрабатывались методом математической статистики, выявления различий и распределения признака, (критерий Пирсона  $\chi^2$ ), который использовался нами для проверки гипотезы о связи формирования у студентов системы общекультурных, профессиональных компетенций с уровнем развития профессиональной культуры и этапами ее формирования в вузе. Наилучший результат был получен в Вятском социально-экономическом институте и его филиалах, ВГСХА, МГИУ Кировский филиал, где модель формирования профессиональной культуры будущих экономистов на основе личностно-деятельностного подхода апробировалась наиболее широко и продуктивно.

Результаты обработки экспериментальных данных (приложение №10) мы представили следующим образом:

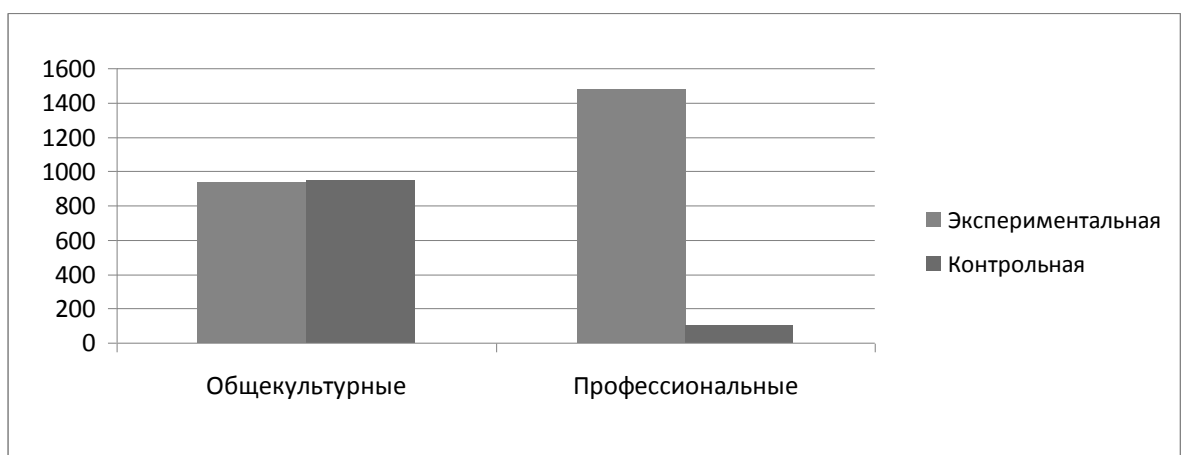




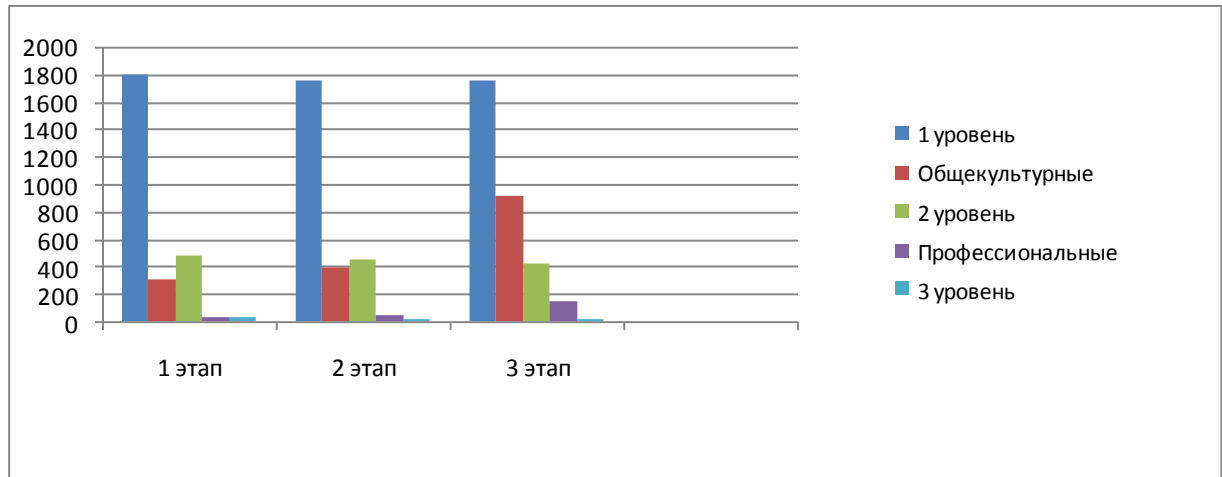
**Рис.5. Результаты формирования системы компетенций студентов 1 курса**



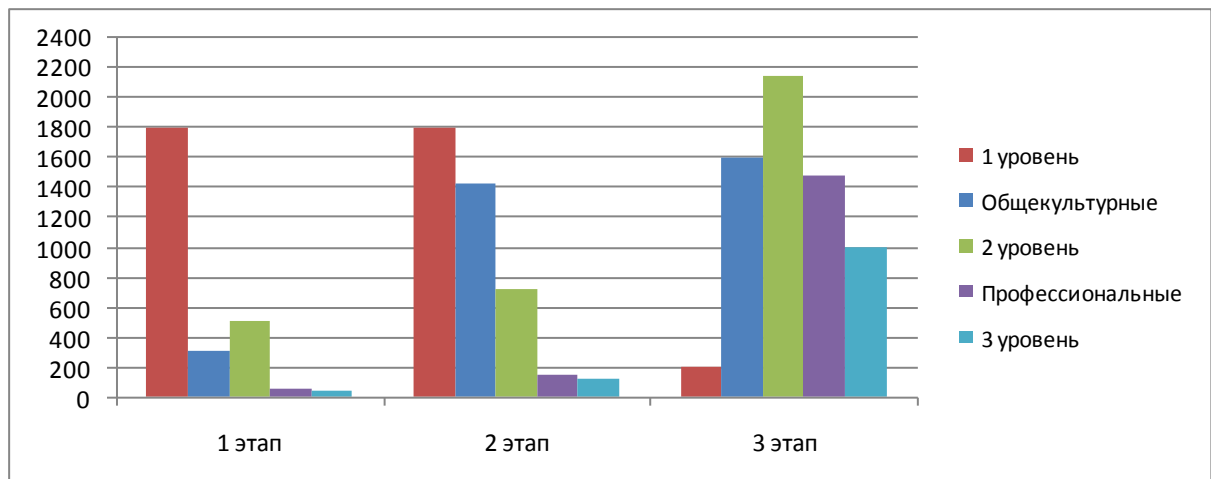
**Рис. 6. Результаты формирования системы компетенций студентов 3 курса**



**Рис. 7. Результаты формирования компетенций студентов 5 курса**



**Рис. 8. Результаты обработки данных в контрольной группе**



**Рис. 9. Результаты обработки данных в экспериментальной группе**

Для подтверждения гипотезы исследования проведена статистическая проверка достоверности различий результатов в экспериментальной и контрольной группах до начала эксперимента и после проведения эксперимента с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона при уровне значимости  $\alpha = 0,05$  (вероятность ошибочного отклонения выдвинутой гипотезы, т.е. вероятность того, что будет отвергнута правильная гипотеза).

Введем гипотезы:

$H_0$ : Расхождения между контрольной и экспериментальной группами по признакам формирования общекультурных и профессиональных компетенций в начале эксперимента не существенны на данном уровне значимости.

$H_1$ : Полученное эмпирическое распределение признака отличается от теоретического распределения, т.е. расхождения между контрольной и экспериментальной группами по признакам формирования общекультурных и профессиональных компетенций в начале эксперимента статистически достоверны.

Эмпирическое значение критерия  $\chi^2_{эм}$  Пирсона определим по формуле:

$$\chi^2_{эм} = \sum_{i=1}^s \frac{(f_{эj} - f_m)^2}{f_m}$$

Все расчеты сведем в таблицу:

Признак	Эмпирические частоты, $f_{эj}$		Суммы
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Профессиональные компетенции	122 А	145 Б	267
Общекультурные компетенции	159 В	209 Г	368
Сумма	281	354	635

Теоретические частоты рассчитываем по формуле:

$$f_m = \frac{(\text{сумма частот по соответ. строке}) \cdot (\text{сумма частот по соответ. столбцу})}{\text{общее количество наблюдений}}$$

Рассчитаем теоретическую частоту:

$$f_{АТЕОР} = \frac{267 \cdot 281}{635} = 118,15$$

$$f_{БТЕОР} = \frac{267 \cdot 354}{635} = 148,85$$

$$f_{ВТЕОР} = \frac{368 \cdot 281}{635} = 162,85$$

$$f_{ГТЕОР} = \frac{354 \cdot 368}{635} = 205,15$$

Определим количество степеней свободы по формуле:  $\nu = (k - 1) * (c - 1)$  где  $k$  - количество строк (разрядов),  $c$  - количество столбцов (выборок). Для данного случая:  $\nu = (2 - 1) * (2 - 1) = 1$ .

Так как число степеней свободы  $\nu = 1$ , то необходимо внести поправку на непрерывность.

	Эмпирические частоты, $f_{эj}$	Теоретические частоты, $f_m$	$(f_{эj} - f_m - 0,5)^2$	$\frac{(f_{эj} - f_m - 0,5)^2}{f_m}$
А	122	118,15	11,2225	0,095
Б	145	148,85	18,9225	0,127
В	159	162,85	18,9225	0,116
Г	209	205,15	11,2225	0,055
Сумма	635	635	60,29	0,39301

Таким образом, мы получили, что  $\chi_{эмт}^2 = 0,4$ . Определим критическое значение критерия Пирсона при уровне значимости  $\alpha = 0,05$  и числе степеней свободы  $\nu = 1$ :

$$\chi_{кр}^2(0,05;1) = 3,841.$$

Получаем, что  $\chi_{эмт}^2 < \chi_{кр}^2$ , а это означает, что нулевая гипотеза принимается. Это позволяет признать, что разница в экспериментальной и контрольной группах по признаку формирования общекультурных компетенций является несущественной на начальном этапе опытно-экспериментальной работы, т.е. пред началом эксперимента группы были выбраны равнозначные.

Аналогичным образом проведем статистическую проверку достоверности различий результатов в экспериментальной и контрольной группах по признакам формирования общекультурных и профессиональных компетенций после проведения эксперимента.

Все расчеты сведем в таблицу:

Признак	Эмпирические частоты, $f_{эj}$		Суммы
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Общекуль-	110 А	145 Б	255

турные компетенции			
Профессиональные компетенции	130 В	250 Г	380
Сумма	240	395	635

Теоретические частоты рассчитываем по формуле:

$$f_m = \frac{(\text{сумма частот по соответ. строке}) \cdot (\text{сумма частот по соответ. столбцу})}{\text{общее количество наблюдений}}$$

Рассчитаем теоретическую частоту:

$$f_{ATEOP} = \frac{255 \cdot 240}{635} = 96,4$$

$$f_{BTEOP} = \frac{255 \cdot 395}{635} = 158,62$$

$$f_{BTEOP} = \frac{240 \cdot 380}{635} = 143,62$$

$$f_{ГTEOP} = \frac{380 \cdot 395}{635} = 236,4$$

Определим количество степеней свободы по формуле:  $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1)$  где  $k$  - количество строк (разрядов),  $c$  - количество столбцов (выборок). Для данного случая:  $\nu = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$ .

Так как число степеней свободы  $\nu = 1$ , то необходимо внести поправку на непрерывность.

	Эмпирические частоты, $f_{эj}$	Теоретические частоты, $f_m$	$(f_{эj} - f_m - 0,5)^2$	$\frac{(f_{эj} - f_m - 0,5)^2}{f_m}$
А	110	96,4	171,610	1,780
Б	145	158,62	199,374	1,257
В	130	143,62	199,374	1,388
Г	250	236,4	171,610	0,726
Сумма	635	635	741,969	5,151

Таким образом, мы получили, что  $\chi_{эм}^2 = 5,15$ .

Ранее было определено, что  $\chi_{кр}^2(0,05;1) = 3,841$ .

Получаем, что  $\chi_{эм}^2 > \chi_{кр}^2$ , а это означает, что нулевая гипотеза опроверга-

ется на высоком уровне значимости.

Это позволяет признать, что разница результатов в экспериментальной и контрольной группах по признакам формирования общекультурных и профессиональных компетенций является статистически достоверной. Группы стали различными на конечном этапе опытно-экспериментальной работы.

Итак, можно сделать заключение, что различия по показателям формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов являются достоверными.

### **Выводы по четвертой главе**

**1.** Экспериментальная работа по проверке эффективности формирования профессиональной культуры подтвердила, что общая цель формирования профессиональной культуры конкретизируется, получает свое реальное воплощение в личностном образе человека – будущем экономисте. Становление личностного образа будущего экономиста – это процесс внутренний, обусловленный развитием самосознания, субъектности студента, и внешний – приобретение к профессиональной культуре экономиста.

**2.** В результате экспериментальной работы количественно и качественно доказано, что процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов позволяет более продуктивно осваивать все структурные компоненты целостной экономической деятельности.

**3.** Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила:

- выработать эффективную и достоверную диагностику уровней формирования профессиональной культуры в процессе конструирования и проектирования своей будущей профессиональной деятельности;
- определить особенности появления мотивации к профессиональной деятельности экономиста;
- подтвердить поэтапное формирование профессиональной культуры будущих экономистов в процессе проектирования студентами своей профессио-

нальной деятельности, профессиональных проб и их рефлексии.

- выявить причины, снижающие эффективность формирования профессиональной культуры, и пути, способствующие развитию данного процесса;

- проверить статистическую достоверность различий формирования общекультурных профессиональных компетенций в контрольных и экспериментальных группах на начальном и конечном этапах их формирования.

4. Экспериментальная проверка эффективности дидактической системы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе доказала, что:

1) формирование профессиональной культуры будущих экономистов в процессе получения высшего образования обеспечивает позитивный рост человеческого потенциала через применение личностно-деятельностного подхода и правильно организованный, ориентированный на формирование профессиональной культуры, образовательный процесс;

2) профессиональная культура будущих экономистов является формой освоения системы общекультурных и профессиональных компетенций, в рамках которой происходит планомерная организация профессионального опыта учащихся, и формирование профессиональной культуры с теоретического уровня знания переходит на другую ступень – эмпирический уровень;

3) выявленные показатели данного процесса, свидетельствуют о прохождении этапов формирования профессиональной культуры будущего экономиста и перехода профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза на качественно новый уровень;

4) определены достоверные методики оценки этапов и уровней формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;

5) использование личностно-деятельностного подхода позволяет подтвердить тот факт, что разработанная технология будут способствовать эффективному формированию более высокого уровня профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

3. В процессе экспериментальной работы количественно и качественно доказано:

- процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов позволяет более продуктивно осваивать все структурные компоненты целостной экономической деятельности;
- подтверждена достоверность и проверены количественные и качественные показатели сформированности профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;
- доказана достоверность различий формирования общекультурных профессиональных компетенций в контрольных и экспериментальных группах на начальном и конечном этапах их формирования.
- определены связи прохождения этапов и уровней формирования профессиональной культуры с формированием общекультурных и профессиональных компетентностей.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе диссертационного исследования были обобщены результаты теоретического и экспериментального изучения процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, применения личностно-деятельностного подхода, что позволяет сделать заключение, что цель его была достигнута, задачи решены, полученные теоретические и экспериментальные данные, их количественная и качественная проверка подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Раскрыта сущность и содержание понятия «профессиональная культура экономиста». Профессиональная культура экономиста есть интегративная (несводимая к сумме составных частей) система общекультурных и профессиональных компетенций специалиста данной сферы, позволяющая ему решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта и испытывать удовлетворенность и чувство самореализации в избранной профессиональной сфере.

2. Выявлены структурные компоненты профессиональной культуры экономиста. Структура представляет собой: ценностные ориентации экономиста; профессионально-этические нормы (внутренне содержащиеся и внешне проявляемые), определяющие поведение личности в профессиональной среде; общекультурные и профессиональные компетенции; профессиональные модели взаимодействия и общения; способность к адаптации в профессиональной среде; традиции, этика и этикет.

Современная профессиональная культура экономиста обладает рядом характерных признаков: ответственность, рационализаторство, креативность, новаторство, инициативность, они связаны, в свою очередь, с прогностичностью, а социальная ориентация – с коммуникативностью.

Совокупность признаков профессиональной культуры экономиста позволяет выделить ряд деятельностно-психологических характеристик (функций) профессиональной культуры экономиста, которые выражают ее значи-

мость для ее субъектов, для общества и культуры в целом:

- 1) информационно-познавательная функция, представляющая собой опыт реализации компетентностей, входящих в структуру профессиональной культуры экономиста, в виде идей, знаний, умений, технологий, накопленный за десятилетия экономической практики;
- 2) преобразовательно-созидательная функция, характеризующая профессиональную культуру экономиста как культуру активности, культуру действия с продуцированием полезного, нового, материального или идеально-образного продукта экономической деятельности;
- 3) идентификационная функция, обеспечивающая приобщение к профессиональной культуре сообщества экономистов, естественное стремление идентифицироваться, подражать наилучшим ее образцам, быть похожим на тех, кто добился выдающихся успехов в своем деле;
- 4) коммуникативная функция, обеспечивающая освоение определенного образца, языка и коммуникаций, которые разворачиваются в контексте системы различных соглашений и согласований в рамках экономических отношений;
- 5) эстетическая функция, направленная на гармонизацию отношений человека и рынка, культивирующая чувство прекрасного и красоты в самой деятельности и её продукта;
- 6) мировоззренческая функция, обеспечивающая становление мировоззренческих ориентаций на экономическую ситуацию в обществе, обусловлена ценностно-смысловым содержанием экономической деятельности;
- 7) мотивационная функция, обеспечивающая заинтересованность экономиста в развитии профессиональной компетентности;
- 8) рефлексивная функция, проявляющаяся на определенном этапе развития и формирования профессиональной культуры, моделирующая экономическое поведение в соответствии с принятыми в данном сообществе нормами и правилами поведения, определяющая профессиональную Я-концепцию;

- 9) функция служения, связанная с предметной сферой экономической деятельности, в частности взаимоотношением личности и собственности, культурная значимость которой проявляется в том, что право обладания, распоряжения и пользования благами есть одна из форм установления границы своего «я», своей «самости», «самоценности»;
- 10) морально-этическая функция, предполагающая соблюдение моральных принципов, норм и правил в процессе хозяйствования как неотъемлемых императивов экономической деятельности;
- 11) воспитательная функция, обеспечивающая становление будущего экономиста, освоение опыта культурной, хозяйственной деятельности.

Определены основные виды деятельности, адекватные системе профессиональных функций экономиста и направленные на формирование профессиональной культуры будущего экономиста в условиях вуза: расчетно-экономическая, организационно-управленческая, информационно-аналитическая, проектная, предпринимательская, социально-психологическая, педагогическая.

Источником профессиональной культуры будущего экономиста являются элементы объективно существующих форм экономической реальности, которые тесно переплетаются, и человек, вступающий на путь экономической деятельности, застает их как сложившуюся систему, соответствующую определенному образу жизни, мировоззрению и поведению людей данного исторического периода. Признаки, определяющие черты профессиональной культуры экономиста, выделенные в процессе структурного анализа, непосредственно связаны друг с другом, не существуют изолированно и взаимно обуславливают друг друга.

4. Определены критерии, с помощью которых выявляются уровни сформированности профессиональной культуры будущего экономиста, конкретизирующие уровневый анализ культуры в целом.

Критерии: принятие социального и личностного смысла деятельности

экономиста; переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как процесса творческой самореализации; владение ориентировочной основой различных видов и направлений деятельности экономиста, аппаратом экономического мышления; умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи; критически относить бытийные проблемы к определенному классу экономических задач; владение опытом разработки стратегий решения различных экономических задач, и прежде всего задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов; опыт самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев.

4. Выявлены уровни профессиональной культуры экономиста как актуальное ее состояние у студентов:

1) знание о сложившейся экономической культуре социума, о современных достижениях экономической науки и опыта, наилучших образцах экономического мышления и практики, формирование ценностных ориентаций профессиональной культуры экономиста как осмысление теории и практики, принципов и результатов деятельности экономиста в мировом масштабе;

2) усвоение профессионально-этических норм и правил поведения как потребности в самореализации, в логике поэтапного опыта восхождения от замысла к решению экономической задачи, опыта создания экономического продукта и экспертизы его гуманитарной ценности;

3) формирование общекультурных и профессиональных компетенций и способности к адаптации в профессиональной среде как субъективного выражения объективно сложившейся экономической культуры.

Определены этапы формирования профессиональной культуры будущих экономистов, что позволяет проследить эффективность нашей работы в данном направлении.

Этапы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза, следующие:

Первый этап: Первое вхождение будущего экономиста в жизнь данной профессиональной группы.

Второй этап: Формирование эмпирических представлений о профессиональной культуре. «Я в профессии».

Третий этап: Формирование иерархической системы представлений. «Профессия во мне».

4. Концепция формирования профессиональной культуры базируется на идее единства личности будущего экономиста и профессиональной деятельности, проявляющемся в том, что он непосредственно и опосредованно в процессе интериоризации и экстериоризации системы общекультурных и профессиональных компетенций, одновременно осуществляет выбор адекватных его субъектным позициям видов и форм деятельности и ее преобразования, удовлетворяющих потребностям личностного и профессионального развития.

Личностно-деятельностный подход как методологический принцип, представляет собой совокупность исследовательских регулятивов: взаимосвязанных закономерностей, принципов, идей и способов деятельности при формировании профессиональной культуры экономиста.

Методологическими регулятивами формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе выступают:

1) закономерности процесса формирования профессиональной культуры будущего экономиста:

а) совместный поиск ценностей и норм, их исследование в специфических видах профессиональной деятельности экономиста определяет связь профессиональной деятельности и экономического поведения;

б) применение личностно-деятельностного подхода к формированию профессиональной культуры будущих экономистов, определяющее взаимосвязь с формированием такой культуры;

в) сотрансформация двух процессов – экстерииоризации и интерииоризации, интериндивидного и интраиндивидного, внешних причин, деятельности и ее внутренних условий;

г) взаимодействие и взаимозависимость профессионального самоопределения будущего экономиста и мотивации освоения профессии;

2) принципы:

- субъектности формирования профессиональной культуры;
- сотрансформации интерииоризации и экстерииоризации системы профессионально-этических норм и ценностных ориентаций;
- проектирования, конструирования профессиональных ролей экономиста; мотивации;
- рефлексивности профессиональной роли экономиста;
- амплификации (обогащения, усиления, углубления) процесса формирования профессиональной культуры будущего экономиста);

В соответствии с представленными регулятивами концепция формирования профессиональной культуры экономиста включает:

1) критериально заданную *цель* экономического образования в виде системы компетенций, задающих в совокупности модель культуры экономиста;

2) *содержание* образования, изоморфное социальному опыту проектирование и конструирование экономической деятельности и представленное системой задач и способов их решения. Содержание образования проектируется на следующих уровнях:

- предметный (усвоение фундаментальных научных понятий и способов экономической деятельности);
- метапредметный (общее описание компетентностного экономического опыта);
- задачно-ситуационный (приложение экономико-культурного потенциала специалиста к решению конкретных экономических задач);

3) *технологию*, обеспечивающую поэтапное освоение будущим эконо-

мистом культурного опыта, которая включают:

- ценностное осмысление принципов и результатов экономической деятельности; опыт восхождения от замысла к решению экономической задачи;

- опыт создания экономического продукта и экспертиза его гуманитарной ценности;

4) *психолого-педагогический механизм* формирования профессиональной культуры экономиста представляет собой совокупность процессов – переживание потребности в разрешении противоречия между наличным опытом будущего экономиста и необходимым экономическим опытом при восприятии и решении экономической задачи, последовательное овладение ориентировочной основой выполнения экономической деятельности на уровне компетентности;

5) *критериальную базу* оценки процесса и результатов формирования профессиональной культуры экономиста.

Личностно-деятельностный подход как методологический принцип исследования и проектирования процесса формирования профессиональной культуры экономиста представляет собой совокупность исследовательских диспозиций:

- указанная культура является субъективным выражением объективно сложившейся экономической культуры социума, наилучших образцов экономического мышления и практики;

- данная культура является личностным феноменом, а потому ей присущи все характеристики личностного качества – позиция, избирательность, рефлексия, смыслоопределение, ориентация на Другого, ответственность, саморегуляция, креативность, свобода выражения;

- формой выражения данной культуры является владение целостной экономической деятельностью и, соответственно, культуро-ориентированное содержание образования предстает как набор определенных *ценностей, видов деятельности* будущих экономистов и *опыта* их выполнения;

- процесс формирования профессиональной культуры экономиста раз-

вертывается как последовательность личностно- и культуро-развивающих ситуаций, адекватных логике развития данного качества и обеспечивающих совокупность педагогических условий его генезиса.

Опираясь на закономерности и основополагающие принципы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, можно констатировать, что в качестве психолого-педагогического механизма формирования профессиональной культуры экономиста выступает система психолого-педагогических условий, детерминирующих ее становление, соответственно, вне актуализации данных условий становление профессиональной культуры экономиста представляется проблематичным.

Детерминантами формирования профессиональной культуры будущих экономистов являются:

- процессы смыслообразования, ведущие к принятию культуры как личностной и профессиональной ценности;

- процесс изучения общекультурных и профессиональных дисциплин, обеспечивающий освоение ориентировочной основы экономической деятельности, в структуре которой представление о предметной сфере этой деятельности, об основных задачах решаемых экономистом, о критериях отнесения их к определенному типу, о понятийном аппарате, используемом при решении, о нравственно-этических принципах поведения экономиста в различных коллизийных ситуациях, о способах гуманитарной экспертизы экономических решений;

- целостное присвоение указанной деятельности будет обеспечено при условии единства логико-системных процедур мышления и ценностно-смыслового переживания гуманитарных последствий избираемых экономических стратегий.

Актуализацию данного механизма нельзя обеспечить отдельными дидактическими приемами, а требуется создание целостных образовательных сред (ситуаций), последовательность которых обуславливает повышения



уровня профессиональной культуры.

5. Разработана модель формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, которая представляет собой логическую систему единства и взаимосвязи этапов, основных направлений работы, систему социально-педагогических условий, средств и методов работы, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение поставленных нами целей.

Модель включает:

1) целевой компонент – формирование профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза (определение отдельных этапов, основных направлений работы по формированию профессиональной культуры будущих экономистов, выявление психолого-педагогических условий, средств, форм и методов работы, способствующих формированию ее уровня, адекватного основным критериям и разработку научно-методических рекомендаций по применению модели в вузах;

2) содержательно-процессуальный компонент (задачно-ситуационный способ моделирования основных проявлений профессиональной культуры экономиста, решение экономических задач, направленных на реализацию проектов различной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации готового продукта);

3) операционно-деятельностный компонент (формы и методы работы, направленные на формирование профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, на практическое ознакомление с целостной моделью профессиональной деятельности экономиста и приобретение студентами не только элементарных, но и сложных (комплексных) профессиональных знаний и умений, а также на формирование профессионально значимых качеств личности и ценностно-мотивационных ориентаций);

4) результативно-аналитический компонент (соотнесение результатов усвоения опыта профессиональной культуры будущим экономистом, с критериями сформированности профессиональной культуры).

Выпускник – будущий экономист, освоивший указанный опыт, способен выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды экономической деятельности, которые адекватны не только профессиональной роли экономиста, а также его субъектности, его потребности в саморазвитии, в самореализации.

б. Технологией, обеспечивающей усвоение опыта профессиональной культуры будущим экономистом, выступает последовательность задачных ситуаций, для разрешения каждой из которых требуется разработка и выполнение мини экономического проекта, обеспечивающего прирост в профессиональной компетентности будущего экономиста.

Ситуационно-проектная деятельность включает сочетание проектирования и конструирования студентами своей будущей профессиональной роли и рефлексивного анализа профессиональных проб расчетно-экономической, организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, предпринимательской, социально-психологической, педагогической деятельности, которая адекватна будущей системе профессиональных функций экономиста.

Технология представляет поэтапное формирование профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза:

- первый этап (теоретический) – формирование теоретических понятий и представлений о деятельности экономиста (ценностных ориентаций, профессионально-этических норм и правил поведения);
- второй этап (инструментально-аналитический) – уяснение сущности экономических задач;
- третий этап (структурно-синтетический) – овладение опытом решения экономических задач (экономической компетентностью);
- четвертый этап (практико-интегративный) – перенос экономического опыта в ситуации самостоятельных экономических проектов;
- пятый этап (диагностический) – соотнесение результатов деятельно-

сти с критериально-заданной целью.

На каждом этапе решаются задачи по формированию общекультурных и профессиональных компетенций, объединенные в отдельные модули, состоящие из логически выстроенных блоков овладения опытом деятельности экономиста.

В структуре содержания экономического образования выделен особый надпредметный (метапредметный) компонент – опыт реализации компетентностей входящих в структуру профессиональной культуры экономиста. Он актуализирован в образовательном процессе посредством ситуационного моделирования экономических проблем, отражающих реализацию целостной экономической деятельности – от постановки задачи до презентации готового продукта.

Каждый проект оформлен как образовательный модуль, который включает:

- дисциплины общекультурного и профессионального блока;
- научно-исследовательскую работу студентов по программам НИРС;
- все виды внеучебной деятельности, что позволило создавать в вузах образовательную среду, максимально приближенную к профессиональной, обеспечивающую уровень решения исследуемой проблемы, адекватный требованиям реальной экономической ситуации, а продукт совместной деятельности преподавателей и студентов имеет рыночную ценность.

Реализация концепции формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе на основе личностно-деятельностного подхода осуществляется через создание ситуаций развития профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

В рамках предлагаемой концепции, была создана система учебно-исследовательских проектов: «Твоя профессия», «Социально-психологическая адаптация к освоению профессии», «Интеллектуальный клуб», «Молодые менеджеры».

Осуществлялась разработка совместно с учащимися договоров, фикси-

рующих принятые в коллективе вуза профессионально-этические нормы и правила поведения и общения, основой которых являются новые экономические и общекультурные компетенции и кодексы поведения специалистов, работающих в области экономики.

В процессе реализации концепции вузе задается ценностное и целостное профессиональное пространство, как для подготовки будущего экономиста, так и для его самостоятельной работы в области экономики, а так же применение данных форм и методов работы обеспечивает переход формирования профессиональной культуры на более высокий уровень.

Реализация концепции по формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе дает будущим экономистам представление о реальной, быстро меняющейся картине мира и быстро меняющейся окружающей профессиональной среде, смысле профессиональной деятельности экономиста, пока еще в неопределенных социальных условиях.

В ходе реализации данной концепции были разработаны и апробированы:

- «Программа социально-психологической адаптации студентов к освоению профессиональной роли экономиста»;

- система работы педагогического коллектива по усвоению профессионально-этических норм и ценностных ориентаций, детерминирующей высокий уровень профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;

- методические материалы и рекомендации педагогам по интеграции процесса формирования профессиональной культуры будущих экономистов, с профессиональной ориентацией школьников, отбором абитуриентов, подготовкой экономистов и адаптацией их к организационной культуре предприятия.

6. Определен комплекс организационно-педагогических и социально-педагогических условий для повышения эффективности формирования системы компетентностей как интегративного надпредметного аспекта содер-

жания экономического образования, обеспечивающей высокий уровень профессиональной культуры будущих экономистов,:

Внутренние условия: благоприятный психологический климат вуза; построение образовательного пространства «теория-практика»; система традиций вуза; студенческое самоуправление; пространственно-предметная среда;

Внешние условия: организационная культура предприятия; возможность совмещения учебы и работы, дальнейшего трудоустройства; сотрудничество с социальными партнерами; успешная адаптация в организации; коммуникативная среда (возможность общения студентов с разными представителями экономической профессии).

Разработана методика формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе. Применение в вузах данной методики позволяет формировать ценностное и целостное профессиональное пространство, как для подготовки будущего экономиста, так и для его самостоятельной работы в области экономики.

Методика учитывает основные концептуальные положения и возможности дисциплин профессионального блока в решении исследуемой проблемы, гарантирует достижение поставленных целей и позволяет прогнозировать результаты формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе. Она выражена в сочетании проектирования и конструирования студентами будущей профессиональной деятельности и рефлексивного анализа своих профессиональных проб, в специально организованных социально-педагогических условиях.

7. Экспериментальная работа по проверке эффективности формирования профессиональной культуры подтвердила, что общая цель формирования профессиональной культуры конкретизируется, получает свое реальное воплощение в личностном образе человека – будущем экономисте. Становление личностного образа будущего экономиста – это процесс внутренний, обу-

словленный развитием самосознания, субъектности студента, и внешний – приобщение к профессиональной культуре экономиста.

В результате экспериментальной работы количественно и качественно доказано, что процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов позволяет более продуктивно осваивать все структурные компоненты целостной экономической деятельности.

Проведенная экспериментальная работа позволила:

- выработать эффективную и достоверную диагностику уровней формирования профессиональной культуры в процессе конструирования и проектирования своей будущей профессиональной деятельности;
- определить особенности появления мотивации к профессиональной деятельности экономиста;
- подтвердить поэтапное формирование профессиональной культуры будущих экономистов в процессе проектирования студентами своей профессиональной деятельности, профессиональных проб и их рефлексии.
- выявить причины, снижающие эффективность формирования профессиональной культуры, и пути, способствующие развитию данного процесса;
- проверить статистическую достоверность различий формирования общекультурных профессиональных компетенций в контрольных и экспериментальных группах на начальном и конечном этапах их формирования.

Экспериментальная проверка эффективности дидактической системы формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе доказала, что:

- 1) формирование профессиональной культуры будущих экономистов в процессе получения высшего образования обеспечивает позитивный рост человеческого потенциала через применение личностно-деятельностного подхода и правильно организованный, ориентированный на формирование профессиональной культуры, образовательный процесс;

2) профессиональная культура будущих экономистов является формой освоения системы общекультурных и профессиональных компетенций, в рамках которой происходит планомерная организация профессионального опыта учащихся, и формирование профессиональной культуры с теоретического уровня знания переходит на другую ступень – эмпирический уровень;

3) выявленные показатели данного процесса, свидетельствуют о прохождении этапов формирования профессиональной культуры будущего экономиста и перехода профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза на качественно новый уровень;

4) методики оценки этапов и уровней формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе являются достоверными;

5) использование личностно-деятельностного подхода позволяет подтвердить тот факт, что разработанная технология будут способствовать эффективному формированию более высокого уровня профессиональной культуры будущих экономистов в вузе.

В процессе экспериментальной работы количественно и качественно доказано:

- процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов позволяет более продуктивно осваивать все структурные компоненты целостной экономической деятельности;

- подтверждена достоверность и проверены количественные и качественные показатели сформированности профессиональной культуры будущих экономистов в вузе;

- доказана достоверность различий формирования общекультурных профессиональных компетенций в контрольных и экспериментальных группах на начальном и конечном этапах их формирования.

- определены связи прохождения этапов и уровней формирования профессиональной культуры с формированием общекультурных и профессиональных компетентностей.





## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеев, А.И. Предпринимательство: Проблемы и особенности культуры / А. И. Агеев, АН СССР, ин-т экономики. – М.: Наука, 1991. – 106 с.
2. Аграйл, М. Психология счастья / М. Аграйл – М.; Эксмо, 1990. – 123 с.
3. Аккерман, Э. Творчество в руководящей деятельности и всесторонняя интенсификация экономики / Э. Аккерман, К.М. Ландензакк. – М.: МНИИПУ, 1990. – 145 с.
4. Аллэ, М. Единственный критерий истины – согласие с опытом: Интервью с Нобелевским лауреатом // МЭ и МО. – 1989. - №11. – С 23.
5. Андерсон, Р. «Акулы» и «дельфины». Психология и этика российско-американского делового партнерства / Р. Андерсон, П. Шихирев. – М.: Дело ЛТД, 1994. – 204 с.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 376 с.
7. Анисимов, О.С. Методология и культура предпринимательства / О.С. Анисимов. – Караганда, 1995. – 153 с.
8. Анцыферова, Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1981. - № 2. – С.8-18.
9. Арнольдov, А.И. Введение в культурологию: Учеб.пособие. – М.: Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
10. Артановский, С.Н. Некоторые проблемы теории культуры / С.Н. Артановский. – Л.; Полиграфсист, 1977. – 234 с.
11. Артемьева, Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т.И. Артемьева // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 2001. – С. 67-87.
12. Архангельский, С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А.

- Машников. – М.: Знание, 2004. – 48 с.
13. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка /А.Г. Асмолов. – М.; Феникс, 2004. – 138 с.
  14. Атаманчук, Г.В. Культура решений менеджмента / Г.В. Атаманчук, Н.М. Кейзеров. – М., 2005. – 254 с.
  15. Афанасьев, В.Г. О системном подходе в воспитании / В.Г. Афанасьев // Сов. педагогика. – 2004. - №2. – С.77-80.
  16. Багиев, Г.Л. Маркетинг и культура предпринимательства / Г.Л. Багиев, В.В. Томилов, З.А. Чернышева. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 1995. – 345 с.
  17. Бакштановский, В.И. Честная игра: нравственная философия и этика предпринимательства / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. – Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1992. – 143 с.
  18. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 2000. – 184 с.
  19. Барская, О.Л. Социальное самочувствие: методологические проблемы исследования: автореф. дис...канд.филос.наук / О.Л. Барская. – М., 1999. – 18 с.
  20. Барыжикова, Е.В. Организационно-педагогические условия обеспечения единства теоретического и практического компонентов обучения основам предпринимательства: автореферат дисс. канд. пед. наук / Е.В. Барыжикова. – М., 2006. – 234 с.
  21. Батюкова, З.И. Интеграция России в мировое общеобразовательное пространство / З.И. Батюкова // Педагогика. – 2006. - №3.
  22. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М.; МГУ, 1986. – С.21-34.
  23. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 344 с.
  24. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

25. Белухин, Д.А. Основы личносно ориентированной педагогики: курс лекций / Д.А. Белухин. – М.; Институт графической психологии; – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 318 с.
26. Бенедикт, Р. Образы культуры / Р. Бенедикт // Человек и социокультурная среда. – М.; МГУ, 2002. – С 293.
27. Бенедиктова, В.И. Деловая репутация: Личность, культура, этика, имидж делового человека / В.И. Бенедиктова. – М.; Феникс, 2002. – 203 с.
28. Бердяев, Н.А. О рабстве и свободе человека. Царство духа и царство кесаря / Н.А. Бердяев. – М.; Просвещение, 1995. – С. 16.
29. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
30. Берлянд, И.Е. Игра как феномен сознания / И.Е. Берлянд. – Кемерово: АЛЕФ, 2002. – 94 с.
31. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 335 с.
32. Брене, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Брене. – М.; Педагогика, 1986. – С. 422.
33. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1999. – 192 с.
34. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Педагогика, 1999. – 265 с.
35. Библер, В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер: (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399с.
36. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. – 1994. - № 5. – С.3-10.
37. Благова, З.И. Предпринимательство в Российской экономике / З.И. Благова. – СПб: Экономика, 1995. – 257 с.
38. Блауберг, И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 248 с.

39. Богачев, В. Стратегия малого предпринимательства / В. Богачев, В. Кабаков, А. Ходачек. – СПб.: Северо-Запад, 1995 – 146 с.
40. Богданов, А.А. Вопросы социализма: Работы разных лет / А.А. Богданов. – М.: Полт-издат, 1990. – 479с.
41. Богин, В.Г. Рефлексия как часть содержания образования / В.Г. Богин // Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.; Знание, 2004. – С.107-123.
42. Бодалев, А.А. О формировании отношений / А.А. Бодалев // Сов.педагогика. – 1991. - № 8. – С .4-8.
43. Бодалев, А.А. Психология и личность / А.А. Бодалев. – М., 1988. – С. 388.
44. Бодалев, А.А. Психология общения: Избр.психол.труды / А.А. Бодалев. – М.: Институт практической психологии; – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 255 с.
45. Бодалев, А.А. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях / А.А. Бодалев, В.А. Караковский, Л.И. Новикова // Сов.педагогика. – 1991. - № 4.
46. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар.пед.акад., 1995. – 212 с.
47. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. - № 1.
48. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 2000. – 213 с.
49. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1995. - № 4. – С.29-34.
50. Ботавина, Р.Н. Этика менеджмента Вып.1: Учеб. пособие / Р.Н. Ботавина. – М.; Прогресс, 1996, – 84 с.
51. Боярчук, Ю. Высокообразованное общество: опыт Японии / Ю Боярчук // «Мир образования». – 1997. - №3.

52. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО "МОДЕК", 2006. – 392 с.
53. Булгаков, С.Н. Философия хозяйства: Соч. в 2-х тт. Т.1 / С.Н. Булгаков. – М.; Феникс, 2001. – С. 233.
54. Васильева, З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности / З.И. Васильева. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1973. – 135с.
55. Ватанабе, Р. Опыт использования Японией исследований ИЕА / Р. Ватанабе // Перспективы: вопросы образования. – ЮНЕСКО. – 1993. - №4. – С 16.
56. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер, Пер. с нем.; Сост., общ. ред. Ю.Н. Давыдова. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с.
57. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подход в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2004. – 231 с.
58. Вилков, А.А. Трудовое воспитание и профориентация сельских школьников в 1970 – первой половине 80-х г.г.: дисс. к.и.н / А.А. Вилков. – Саратов, 1991. – 224 с
59. Вудкок, М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика. / М. Вудкок, Д. Френсис, пер. с англ. – М.: Дело, 2001. – 265 с.
60. Вульфов, Б.З. Педагогика рефлексии. / Вульфов Б.З., Харькин В.Н. – М.; Магистр, 2000. – 110 с.
61. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций: Собр.соч. в 6 т. Т.3 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 236 с.
62. Выготский, Л.С. Конкретная психология человека / Л.С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1986. - № 1. – 37 с.
63. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Сочинения в 6 т. Т.2 / Л.С. Выготский – М.; Педагогика, 1982. – 475 с.
64. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. –

- М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
65. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры: Избр. психол. труды / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
66. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: СПбГУ, 1996. – С 215.
67. Гаврилина, О.П. Бизнес-образование в регионах: проблемы и перспективы развития / О.П. Гаврилина // Сборник статей и тезисов конференции «Влияние образовательных технологий на развитие регионов России». – Ярославль, 2002. – С. 30.
68. Газман, О.С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? / О.С. Газман // Учитель, газета. – 1997. 13 мая.
69. Газман, О.С. Базовая культура и самоопределение личности / О.С. Газман // Базовая культура личности. – М.; Знание, 1989. – С.67-89.
70. Гайсин, Ф.А. Проблемы реформирования образования в условиях обновления духовной жизни общества: автореферат дисс. д.с.н. / Ф.А. Гайсин. – Уфа, 1996.
71. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М.; Психология, 1959. – С. 441-469.
72. Гегель, Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2 т / Г.В. Гегель. – М.: Мысль, 1972. – Т.1. – 668с.
73. Гершунский, Б.С. Философия образования для XX века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Герушинский. – М.: Совершенство, 1998. – 603с.
74. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв.ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448с.
75. Глазатова, М. Государственный и муниципальный заказ для малого бизнеса / Глазатова М., Виленский А. // Вопросы экономики. – 2001.

- № 4.

76. Глущенко, Е.В. Основы предпринимательства: Учеб. пособие / Е.В. Глущенко, А.И. Капцов, Ю.В. Тихонравов. – М.: Вестник, 1996. – 412 с.
77. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К. Голубев, Б.П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
78. Горшкова, В.В. Проблема субъекта в педагогике / В.В. Горшкова. – Л.: Изд-во РГПУ, 1991. – 77 с.
79. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Красианская. – М.: Вестник, 2004. – 97 с.
80. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград.: Калинингр.ун-т, 1995. – 94 с.
81. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Ред.-сост. Е.И. Соколова. – М.: Педагогика, 1998. – 123 с.
82. Гумилев, Л.Н. Этносфера: история людей и история природы / Л.Н. Гумилев. – М.: Экопрос, 1993. – 544 с.
83. Гуревич, П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич. – М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 1995. – 324 с.
84. Гуревич, П.С. Культурология / П.С. Гуревич. – М., 1996. – 367 с.
85. Гуревич, П.С. Первообразы культуры. Лики культуры. Т.1 / П.С. Гуревич. – М.: Прогресс, 1995. – 365 с.
86. Гуткан, Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореф. дис... канд. психол. наук / Н.И. Гуткан. – М., 1983. – 24 с.
87. Давиденко, В. Бизнес-образование: путь длиною в век / В. Давиденко // Элитное образование. – 1999. - № 2.
88. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / Под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.; Слово, 1863 – 1866. – 456 с.
89. Даниелов, А.Р. Развитие высокотехнологического сектора американской промышленности / А.Р. Даниелов // США – Канада: Экономика, полити-

- ка, культура. – 2004. - № 2.
90. Делакоров, К.Х. Философия образования в период социальных трансформаций / К.Х. Делакоров, Г.А. Комиссарова. – М., 1997. – 380 с.
  91. Демин, М.В. Природа деятельности / М.В. Демин. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 168 с.
  92. Деркач, А.А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.; МГУ, 1993. – 345 с.
  93. Дилигенский, Г.Г. В защиту человеческой индивидуальности / Г.Г. Деркач // Вопр. философии. – 1990. - № 3. – С.10-13.
  94. Долгов, С.И. Глобализация экономики и ее значение для России: дисс. на д.э.н. / С.И. Долгов. – М.: ВНИИ Внешнеэкономических связей, 1999.
  95. Долженко, О.В. Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – М.; ПРЕСС, 1995.
  96. Дракер, П. Рынок: Как выйти в лидеры. Практика и принципы / П. Дракер. – М.: СП «Бук Чембэр Интернэшнл», 1992. – 349 с.
  97. Дробницкий, О.Г. Понятие морали / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
  98. Дункан, Д.У. Основопологающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики / Д.У. Дункан. – М.: Дело, 1996. – 269 с.
  99. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189с.
  100. Емельянов, Е.Н. Психология бизнеса / Е.Н. Емельянов, С.Е. Поварницкая. – М.: АРМАДА, 1998. – 511 с.
  101. Емельянова, И.Н. Педагогические возможности использования ситуаций выбора в учебно-воспитательном процессе: дис... канд. пед. наук / И.Н. Емельянова. – Тюмень, 1994.
  102. Журавлев, В.И. Педагогика в системе наук о человеке. / В.И. Емельянова.



- М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
103. Жизненные ориентации учащихся и проблемы современного образования: Сб. науч. тр. / Отв. Ред. В.С. Собкин. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – 133 с.
104. Жрютинге, П. Тенденции непрерывного профессионального образования в странах Центральной и Восточной Европы: Выступление на семинаре «Модернизация системы национального образования и обучения в контексте непрерывного образования» / П. Жрютинге. – Москва: Национальная обсерватория РФ, 2000. – 132с.
105. Жуков, В.И. 2000-й год в истории высшей школы России / В.И. Жуков. – М.: Академический Проект, 2000. – 243с.
106. Журавлев, А.Л. Социально-психологические проблемы становления российского предпринимательства / А.Л. Журавлев, В.П. Позняков // Малое предпринимательство в контексте российских реформ и мирового опыта. – М.: Феникс, 1995. – С. 82-102.
107. Завершинский, К.Ф. Культура и культурология в жизни общества / К.Ф. Завершинский. – Великий Новгород, 2000. – 90 с.
108. Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
109. Задоркин, В.И. Культура в предпринимательской деятельности / В.И. Задоркин, А.И. Козлов. – М.: МЭГУ, 1994. – 153 с.
110. Заир-Бек, Е.Е. Основы педагогического проектирования / Е.Е. Заир-Бек. – СПб.: Просвещение, 1995. – 234 с.
111. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 213 с.
112. Зарецкий, В.К. Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: дис...канд. психол.наук. – М., 1984.
113. Зарубина, Н.Н. Социально-культурные основы хозяйства предпринимательства / Н.Н. Зарубина. – М.: ИЧП, Изд-во Магистр, 1998. – 224 с.

114. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы, Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
115. Зиммель, Г. Созерцание жизни: Избр. Т.2. / Г. Зиммель. – М.: Юрист, 1996. – С. 104.
116. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
117. Зинченко, В.П. Образ и деятельность / В.П. Зинченко. – М.: Институт практической психологии; – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.
118. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
119. Зиятдинова, Ф.Г. Социальные проблемы образования / Ф.Г. Зиятдинова. – М.; Педагогика, 1999. – 235 с.
120. Зомбарт, В. Буржуа: Этюды по истории духовного развития современного экономического человека / В. Зомбарт // РАН, Ин-т социологии. – М.: Наука, 1994. – 442 с.
121. Зотов, Н.Д. Нравственное самоопределение личности / Н.Д. Зотов. – М.: Знание, 1983. – 254с.
122. Зульф리카рова, В. Культура бизнеса и развитие предпринимательства в России / В. Зульф리카рова // Бизнес и политика. – 2005. - № 1. – С. 34-38.
123. Ибрагимов Г.И. Рыночная экономика и формы организации обучения. // Среднее профессиональное образование. Приложение, – 2011. – №7. – 0,5 п.л.
124. Ибрагимов Г.И. Ибрагимов Г.И. Концепция развития социально-экономического факультета до 2010 года. // Казань: ТГПУ, 2009. – 2,5.п.л.
125. Иванющенко, М. Школы российского бизнеса / М. Иванющенко, А. Аганбегян, С. Мясоедов, А. Матвеева. // Коммерсант. – 2000. - № 37. – С. 29-30.
126. Игнатов, В.Г. Предпринимательство и малый бизнес в России: Становле-

- ние, проблемы развития / Игнатов В.Г. – Ростов-на-Дону, 1997. 212 с.
127. Игнатова, В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. - № 8.
128. Ильин, И. Основы христианской культуры: Собр. соч. Т.1 / И. Ильин. – М.: Русская книга, 1993. – С. 291.
129. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингккамп. Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
130. Иноземцев, В.Л. Постиндустриальное хозяйство и «постиндустриальное общество» / В.Л. Иноземцев // Общественные науки и современность. – 2001. - №3.
131. Ионин, Л.Г. Социология культуры / Л.Г. Ионин. – М., 1995. 345 с.
132. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб: Петрополис, 1996. 379 с.
133. Казакина, М.Г. Ценностные ориентации и их формирование / М.Г. Казакина. Учеб.пособие. – Л.: Изд-во РГПИ, 1989. – 283 с.
134. Кант, И. Критика способности суждений / И. Кант // Сочинения в 5 т. Т.5. – М.: Мысль, 1966. – 324 с.
135. Кант, И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. – М.; Мысль, 1988. – С 145.
136. Кант, И. Соч. В 6 т.т. Т.2. – М.: Мысль, 1964.– С. 202.
137. Каптерев, И.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 С.
138. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – Пг., 1915. – 368 с.
139. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 80 с.
140. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И.

- Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 2000. – 160 с.
141. Каракозова, Э.В. Моделирование в общественных науках: (философско-методологические проблемы): Моногр. / Э.В. Каракозова. – М.: Высш.шк., 1986. – 103 с.
142. Карлофф, Б. Деловая стратегия / Б. Карлофф. – М.: Экономика, 2002. – 214 с.
143. Карпов, А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности / А.В. Карпов. – Ярославль: Ярослав. ун-т, 1991. – 153с.
144. Кашапов, М.М. Психологические основы решения педагогической проблемной ситуации / М.М. Кашапов. – Ярославль, 1991. – 83 с.
145. Килмин, К. Вопросы управления. Сокр. пер. с англ. / Под ред. И.М. Верещагина. – М.: Экономика, 1981. – 199с.
146. Кинелев, В.Г. Образование в информационном обществе XXI века / Доклад на VII Конференции министров образования государств-участников СНГ. (Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании). – Алматы, 2002.
147. Кирвескари, Т. Оптимизация сети учебных заведений профессионального образования Финляндии: Выступление на семинаре «Модернизация системы национального образования и обучения в контексте непрерывного образования» / Т. Кирвескари. – М.; Национальная обсерватория РФ, 2000.
148. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
149. Климантович, В.Ю. Без формул о синергетике / В.Ю. Климантович. – Минск, 1986. – 124с.
150. Ключевский, В.О. Неопубликованные произведения / В.О. Ключевский. – М.: Наука, 1983. – 435 с.
151. Князева, Е.Н. Философия / Е.Н. Князева, Ю.М. Хрусталева. – М.:

- ТЭОТАР-Медиа, 2004. – 445 с.
152. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений / Ю Козелецкий. – М.: Прогресс, 1979. – 325с.
153. Колесников, А. Малый и средний бизнес: Эволюция понятий и проблема определения А. Колесников, Л. Колесникова // Вопросы экономики. – 2006.- №7. – С. 57.
154. Коломинский, Я.Л. Изучение педагогики взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Сов. педагогика. – 1991. - № 10. – С. 12-16.
155. Кон, И.С. В поисках себя: личность и самосознание / И.С. Кон. – М.; Мысль, 1984. – 335 с.
156. Кон, И.С. Открытие "Я" / И.С. Кон. – М.; Мысль, 1978. – 354 с.
157. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогические науки», 2000. – 224 с.
158. Корнилов, А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания / А.П. Корнилов // Психол. журн. – 2005. - № 1. – С. 107-114.
159. Корнюшкин, Н.П. Разработка региональной концепции образования: теоретические проблемы и технологии внедрения: Дисс. к.п.н. – Саратов, 1994.
160. Коротов, В.М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В.М. Коротов // Педагогика. – 1997. - № 5. – С.46-51.
161. Коссковски, А. О концепции деятельности в педагогической психологии / А. Коссковски, И. Ломишер // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С.47-57.
162. Костюк, Г.С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г.С. Костюк, Г.А. Балл // Вопр. психологии. – 1977. - № 3. – С. 12-24.
163. Коул, М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М.; Знание, 1997. – 214с.
164. Коул, М. Культура и мышление / М. Коул, С. Скрибнер.– М.; ПРЕСС,

1979. – 146 с.
165. Кочетов, А.И. Культура педагогического исследования / А.И. Кочетов. – 2-е изд., испр. и доп. – Мил: Ред.журн. «Адукацыя и выхаванне», 1996. – 312с.
166. Краснова, В. Спагетти под соусом «креатив» / В. Краснова, А. Матвеева // Эксперт. – 2002. - № 1-2.
167. Крыжановская, Л.М. Психология развития / Л.М. Крыжановская. – М.: Изд-во ЛГУ, 1999. – 478с.
168. Кузнецов, Н.И. Формирование региональной политики в сфере образования и науке: социологические подходы: Дисс. к.с.н. – Саратов, 1998.
169. Кузьмина, О.Т. Управление инновационной деятельностью в сфере малого бизнеса: дисс. на... к.э.н. / О.Т. Кузьмина – М.; Экономика, 1999.
170. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 113 с.
171. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: методич. пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск, 1993. – 54с.
172. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск, 2001. С. 205.
173. Культура и этика бизнеса: история, традиции, проблемы переходного периода: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 17-18 сент. 1997 год / Сост. и общ. ред. Г.П. Мягкова, Л.М. Седовой. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1997. – 202 с.
174. Культура российского предпринимательства / Отв. ред. Н.А. Кормин. – М.; ЭКО, 1997. – 216 с.
175. Кунц, Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, С.О. Донелл: В 2т. /Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1981.
176. Кусжанова, А.Ж. Взаимодействие общества, личности и государства в сфере образования: Автореферат дисс. д.ф.н. / А.Ж. Кусжанова. – М., 1996.

177. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенству / Н.В. Кухарев. – М.; Просвещение, 1990. – 159 с.
178. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по психологии / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 446 с.
179. Лаке, Дж. О множественности человеческой природы / Дж. Лаке // Вопр. философии. – 1992. - №10. – С. 7-12.
180. Ланге, Н.Н. Психический мир: Избр. психологические труды / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Институт практической психологии; НПО «МОДЭК», 1996. – 368 с.
181. Ланин, Б. Образование в Израиле / Б. Ланин // Мир образования. – 1996. - №2.
182. Лапин, А. Формирование системы управления персоналом (региональный и микроэкономический аспекты) / А. Лапин // Проблемы теории и практики управления. – 2000. - № 5.
183. Лебедев, О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: дис....д-ра пед. наук / О.Е. Лебедев. – СПб., 1992. – 338 с.
184. Лебедева, И. Особенности управления трудом на мелких и средних предприятиях Японии / И. Лебедева // Проблемы теории и практики управления. – 2000. -№ 6.
185. Леви-Стросс, К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.; Просвещение, 1985. – 123 с.
186. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М: Институт практической психологии; – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
187. Левшин, Л.А. Логика педагогического процесса / Л.А. Левшин. – М.: Знание, 1990. – 96 с.
188. Леднев, В.С. Содержание образования: учебное пособие / В.С. Лебедев. – М.: Высшая школа, 1999. – 360 с.

189. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 247 с.
190. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1975. – 304с.
191. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 232 с.
192. Леонтьев, Д.А. Выбор как деятельность / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопр. психологии. – 1995. - № 1. – С.97-110.
193. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.; Педагогика, 1999.
194. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: учеб. пособие для студ. высших учеб. завед. / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282с.
195. Личность: внутренний мир и самореализация: Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175с.
196. Лодкина, Т.В. Исследовательская культуры понятие, подходы, направления // Исследовательская культура: теория и практика: сборник научных трудов / Под общ. ред., д.п.н., проф. Т.В. Лодкиной, д.п.н., проф. Т.С. Буториной, д.п.н., проф. А.Г. Козловой. – Вологда: ИЦ ВГМХА, 2005.– С. 7.
197. Лодкина, Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства / Т.В. Лодкина. – М.: Академия, 2003. – 356 с.
198. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 344 с.
199. Лямзин М.А. Проектирование образовательных технологий в вузе на основе деятельностного подхода // Международная заочная научно-практическая конференция: «Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности» (Воронеж, 14.06.2014 г.). - ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», 2014. – С. 64-67.



200. Лямзин М.А. Образовательные технологии в профессиональной подготовке студентов экономических вузов // 2-я Международная научно-практическая конференция «Экономическая безопасность России: проблемы и перспективы» (г. Нижний Новгород, 27-30.05.2014 г.);
201. Мак Дениэл, О. Роль правительства в реформировании учебных заведений профессионального образования. Опыт Нидерландов: Выступление на семинаре «Модернизация системы национального образования и обучения в контексте непрерывного образования» / О. Мак Даниел. – М.: Национальная обсерватория РФ, 2000. – 112 с.
202. Макаренко, А.С. Сочинения: В 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959-1960.
203. Малькова, З.А. Прогностические модели систем образования в зарубежных странах / З.А. Малькова. – М.; Феникс, 1994. – 132 с.
204. Мамонтов, В.Д. Малые предприятия в современной экономике России: Дисс. на.к.э.н / В.Д. Мамонтов. – Воронеж, 1999. – С. 75.
205. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – М: Мысль, 1983.
206. Маркорян, Э.С. Вопросы системного рассмотрения культуры и человеческой деятельности / Э.С. Маркорян // Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. – М.; Мысль, 1972. – С.35-44.
207. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
208. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ / А.Г. Маслоу. – СПб.; Евразия, 1997. – 430с.
209. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1992. – 208с.
210. Машарова, Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учеб. пособие. – 3-е изд. дополн. и перераб – Киров, 2006. – 170с.
211. Мельникова, Н.И. Инновационные информационные технологии в выс-

- шей школе: социологический аспект: дисс. к.с.н. / Н.И. Мельникова. – Саратов, 1998.
212. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256с.
213. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури / Общ. ред. Л. И. Евенко. – М.: Дело, 1995. – 700с.
214. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт, – Воронеж: МОДЖ, 2002. – 400с.
215. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 119с.
216. Моисеев, Н.Н. Образование и синергетика / Н.Н. Моисеев. – М.; Профи, 1997. – 156с.
217. Мосс, М. Общества. Обмен. Личность / М. Мосс. – М.; Наука, 1996. – 365 с.
218. Мудрик, А.В. Социализация в смутное время / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1991. – 234 с.
219. Мюнстерберг, Г. Психология и экономическая жизнь / Г. Мюнстерберг. – М.; Правда, 1924. – 367 с.
220. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избр. психологич. труды / В.Н. Мясищев. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. – 356 с
221. Небылицын, В.Д. Избранные психологические труды / В.Д. Небылицын. – М.: Педагогика, 1990. – 403 с.
222. Нечаев, В.А. Социология образования / В.А. Нечаев. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 200 с.
223. Никандров, Н.Д. Проблемы взаимосвязи образования, экономики, социальной политики и культуры в современной России / Н.Д. Никандров // Социально-политический журнал. – 1997. - №2.

224. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла в 2 т. / Ф. Ницше. – М.; Мысль, 1990. – С. 346.
225. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: (Деловые советы) / А.М. Новиков. – М.: РАО, 1998. – 135с.
226. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
227. Новый энциклопедический словарь. – М.; Слово, 2006. – С. 17.
228. Оглоблин, Г.И. Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике; Нововведения в управление образованием / Г.И. Оглоблин // Педагогика. – 1993. - №6;
229. Общая психология: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1970. – 432 с.
230. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1987. – 302 с.
231. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., Русский язык, 2006.
232. Омеляненко, В.Л. и др. Задания и педагогические ситуации: Пособие для студ. пед. ин-тов и учителей / В.Л.Омеляненко, Л.Л. Вовк, С.В. Омеляненко. – М.: Просвещение, 1993. – 272 с.
233. Орлова, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э.А. Орлова. – М., 1994. – 212 с.
234. Орлова, Э.А. Проблемно ориентированное социокультурное проектирование. Теория и методология / Э.А. Орлова // Теоретические основания культурной политики. – М.; Рос. институт культурологии, 1993.
235. Орлова, Э.А. Самосознание европейской культуры в XX веке / Э.А. Орлова – М.; Наука, 1995. – 231 с.
236. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной актуальности / А.К. осницкий // Вопр. психологии. – 1996. - № 1. – С.5-19.
237. Оучи, У. Методы организации производства: Японский и американский

- подходы / У Оучи. – М.: Экономика., 2004. – 183 с.
238. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351с.
239. Патрик, К. .Воспитание в условиях меняющихся цивилизаций / К. Патрик. – М.: Прогресс, 1990. – 321 с.
240. Пашкус, Ю.В. Введение в бизнес / Ю.В. Пашкус, О.Н. Мисько. – М.: Изд-во Северо-Запад, 2001. – 231с.
241. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Роспедагентство, 2004. – 604с.
242. Педагогика: Учеб.пособие / В.А. Сластенина, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2005. – 512с.
243. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 2004. – 470С.
244. Пери, А. Опыт преобразований; продолженного образования Великобритании: Выступление на семинаре «Модернизация системы национального образования.
245. Петровичев, В.М. Региональное образование: организация, управление образованием / В.М. Петровичев. – Тула, 1994.
246. Петровский, А.В. Феномен субъективности в психологии личности: Дис....д-ра психол. Наук /А.В. Петровский. – М.; Мысль, 1993.
247. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659с.
248. Пиаже, Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте / Ж. Пиаже // Психол.наука и образование. – 1997.- № 34. – С.56-64.
249. Питере, Т. В поисках эффективного управления: опыт лучших компаний / Т. Питере., Р. Уотермен. – М.: Прогресс, 1988.
250. Плигин, А.А. Организационно-педагогические основы личностно-ориентированной технологии образования в современных условиях: Дис....канд. пед. наук / А.А. Плигин. – М., 1997. – 143с.

251. Подобед, В., Казарцев С. Региональные аспекты управления / В. Подобед, С. Казарцев // «Советская педагогика». – 1988. - №11.
252. Поеталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности; педагогический аспект / Н.Ю. Поеталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206с.
253. Позняков, В.П. Психология успешного предпринимательства: опыт исследования и практической работы / В.П. Позняков, Е.Б. Филингов // Прикладная психология. – 1998. - № 5. – С 32-43.
254. Полонский, В.М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований: Дис...д-ра пед.наук / В.М. Полонский. – М., 1988.
255. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики / С.Д. Поляков. – М.: Новая школа, 1996. – 160с.
256. Практическая психология для преподавателей / М.К. Тутушкина, В.Л. Васильев, С.А. Волков и др. – М.: Филин, 1997. – 328с.
257. Пригожий, А.И. Деловая культура: сравнительный анализ / А.И. Пригожий // Социологические исследования. – 1995. - № 9. – С. 74-80.
258. Приоритеты современной педагогики: Мир – экология – сотрудничество: Материалы междунар. проекта Р.Е.А.С.Е. / Междунар. движение «Педагоги за мир и взаимопонимание», Центр педагогики мира; Под ред. Э.С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1993. – 160с.
259. Приходько, Н.И. Педагогические основы ученического самоуправления / Н.И. приходько. – М.: Просвещение, 1991. – 126с.
260. Прихожан, А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе / А.М. Прихожан. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 192с.
261. Психоанализ и культура: Избр. труды К. Хорни и Э.Фромма. – М.; Знание, 1995, – 365 с.
262. Психология и этика делового общения: Учебник для студентов вузов / Под ред. Б.Н. Лавриненко. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2007.

- 326 с.
263. Психология предпринимательской деятельности / ИП РАН; Под ред. В.А. Бодрова. – М.: ИП РАН, 1995. – 175 с.
264. Психология. Учебник для экономических вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2000. – 672 с.
265. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.; Знание, 2006. – 494 с.
266. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебник для студентов вузов / В.П. Пугачев. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
267. Пютингер, Р. Культура предпринимательства / Р. Пютингер. – М.; Экономика, 2000. – 368 с.
268. Работы Л. Уйта по культурологии: Сб. переводов. – М., 1996. – 345 с.
269. Радугин, А.А. Социология: Курс лекций / Радугин А.А., Радугин К.А.. – М.: Центр, 1996. – 207 с.
270. Раченко, И.П. Диагностика и технология планирования педагогической деятельности учителя / И.П. Раченко. – Ставрополь, СГПУ, 1994. – 22с.
271. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999, – 416с.
272. Региональная политика Российской Федерации в области образования. – Саранск, 1997. – Вып. 9;
273. Резниченко, Л.А. Культура бизнеса: (Заметки с междунар. конф.) / Л.А. Резниченко // Обществово и экономика. – 1995. - № 1. – С. 42-47.
274. Рерих Н.К. Культура и цивилизация / Н.К. Рерих. – М.: Международный Центр Рерихов, 1997. – 200 с.
275. Ришар, Ж.-Фр. Ментальная активность: Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж.-Фр. Ришар / РАН, Ин-т психологии; Дом наук о человеке (Франция). – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 232 с.
276. Роджерс, К.Р. К науке о личности / К.Р. Роджерс // История зарубежной

- психологии: Тесты. – М., Психология, 1986. – С. 199-230.
277. Рожков, М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся / М.И. Рожков, // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ, 1994. № 1. – С. 16-19.
278. Рожков, М.И. Теоретические основы педагогики: Учебное пособие / М.И. Рожков. Ярославль: ЯГПУ, 1994. – 63с.
279. Рожков, М.И. Концепция организации воспитательного процесса / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. // Современные концепции воспитания / Отв. ред. Л.В. Байбородова. – Ярославль, 2000.
280. Рожков М.И. Развитие самоуправления в детском коллективе: уч. метод. Пособие / М.И. Рожков. – М.: Владос, 2006. – 158 с.
281. Рожков М.И. Педагогические особенности работы с молодежью: Юногика: уч. пособие для вузов / М.И. Рожков. – М.: Владос, 2008. – 264 с.
282. Розанов, В.В. Сочинения / В.В. Розанов. – М.: Сов. Россия, 1990. – 588с.
283. Розин, В.М. Психология и культурное развитие человека: Учеб. пособие В.М. Розин. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – 144с.
284. Романкова, Л.И. Институциональные аспекты модернизации высшей школы России: Дисс. д.с.н. / Л.И. Романкова. – М.; ПРЕСС, 1999.
285. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Бол. рос. энциклопедия, 1993, – 608с.
286. Россия: образование в переходный период: Доклад группы сотрудников и консультантов Всемирного Банка. – М., Профи, 1995. – С.5.
287. Рубе, В.А. Малый бизнес: История, теория, практика / В.А. Рубе. ТЕИС, 2000. – С. 30-32.
288. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М: АН СССР, 1957.
289. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. рубинштейн / РАН, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1997. – 463с.

290. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т / С.Л. рубинштейн. – М: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 88с. Т.2. – 328с.
291. Рувинский, Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М., 1982.
292. Рузавин, Т.Ж. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения / Т.Ж. Рузавин // Свободная мысль. 1993. № 17-18.'
293. Русинов, Ф. Эволюция образовательных систем в цивилизационном аспекте / Ф. Русинов, А. Журавлев, М. Кулапов // Высшее образование в России. – 1997. - №1.
294. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т / Ж.-Ж. руссо. – М.: Педагогика, 1981, 456 с.
295. Руткевич, М.Н. Процессы социальной деградации в российском обществе / М.Н. Руткевич // Социологические исследования. – 1998. - №6. – С.3 – 12.
296. Руткевич, М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965 - 2002) / М.Н. Руткевич. – М.; Высшая школа, 2002, – 231 с.
297. Руткевич, М.Н. Трансформация социальной структуры российского общества // Социологические исследования / М.Н. Руткевич. – 1997. - №7. – С.3-19.
298. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн.: Белорусская наука, 1998. – 319с.
299. Рюттингер, Р. Культура предпринимательства / Р. Рюттингер. – М: Экономика, 2000. – 368 с.
300. Савина, М.С. Педагогические основы взаимодействия школы и семьи в профессиональной ориентации учащихся: Докт.дис / М.С. Савина. – М., 1993.
301. Садовничий, В.А. Университетское образование. Приглашение к размышлению / В.А. Садовничий, В.В. Белокуров, В.Г. Сушко, Е.В. Шишкин. – М., Изд-во МГУ, 1995. – С. 105 – 106.
302. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности /



- Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264с.
303. Саморукин, А.И. Теория и практика бизнеса: Учебно-практическое пособие / А.И. Саморукин, А.Л. Шишов. – М.; Русская деловая литература, 1997, – 213 с.
304. Самоукина, Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании / Н.В. самоукина. – М.: Нар.Образование, 1996. – 112с.
305. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. Пособие / В.Ф. сафин / Свердлов. пед. ин-т. – Свердловск, 1986. – 142с.
306. Селевко, Т.К. Современные образовательные технологии / Т.К. Селевко. – М.; Педагогика, 1998, – 234 с..
307. Селевко, Т.К. Концепция самовоспитания / К. Селевко // Современные концепции воспитания / Отв. ред. Л.В. Байбородова. – Ярославль, 2000.
308. Селиванов В.В. Три подхода к определению культуры / В.В. Селиванов // Сб. памяти Э.В. Соколова. – СПб.: СПбГУКиИ, 2005. – С 23-45
309. Семенов, И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И.Н. Семенов. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1990. – 215с.
310. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э Сепир. – М.; Наука, 1993, – 398 с.
311. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В.В. Сериков. – Волгоград, ВГПУ, 1994. – 152с.
312. Сизов, В.С. Стратегическое управление воспроизводственным процессом / В.С. Сизов. – М., Феникс, 2004. – 238 с.
313. Сильвестров, В.В. Философское обоснование теории и истории культуры / В.В. Сильвестров. – М.; Луч, 1990, – 387 с.
314. Системная модель организационно-экономической реформы образования в России. – М.,ЭКО, 1997. – С.5.
315. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дис....д-ра. психол. Наук / В.И. Слободчиков. – М., 1994. – 78с.

316. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев Е.И. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
317. Слуцкий, Л. Новые подходы к подготовке кадров для малых предприятий // Человек и труд. – 2000. - № 12.
318. Смит, А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М.: Экономика, 1962, – 453 с.
319. Смол, М. Как стать предприимчивым и богатым / М. Смолл, Р. Маккензи. – М.: Молодая гвардия, 1994, – 345 с.
320. Соколов, Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры / Э.В. соколов. – Л.; ЛГУ, 1989, – 342 с.
321. Соловьев В.С. Определение добра. Нравственная философия / В.С. Соловьев. – СПб.: Вехи, 2004. – 342 с.
322. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности: учебн. Пособие / В.А. Сонин. – СПб.: Изд-во «Речь», 2004. – 408 с.
323. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / РАН, Ин-т экономики / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова, В.А. Хашченко и др. – М.: ИП РАН, 1998. – 259 с.
324. Спириин, Л.Ф. Законы педагогических систем и их проявление в ситуациях воспитательно-образовательной работы \ ЛФ. Спириин. – Ярославль: ЯГПУ, 1999. – 12с.
325. Спириин, Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач: Учеб.пособие / Л.Ф. Спириин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин. –Ярославль, ЯГПИ, 1974. – 129 с.
326. Степанов, С.Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: автореф. дис....канд.психол.наук / С.Ю. Спириин. – М., 1984. – 23 с.
327. Сухарев А.В. Язык и текст: онтология и рефлексия / А.В. Сухарев // Материалы международных философско-культурологических чтений.

- Санкт-Петербург – Оренбург 17-18 авг. – 1992. – 552 с.
328. Таланчук, Н.М. Архитектоника воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания: В 2-х ч / Н.М. Таланчук. – Казань; Магистр, 1990, – 345 с.
329. Тамарская Н.В. Формирование управленческой культуры педагога в процессе непрерывного профессиональной подготовки: Монография, – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. –160 с.
330. Тамарская Н.В. Концептуальные основы формирования управленческой культуры педагога // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2004. - № 2.
331. Тэйлор Э.Б. Первобытная культура: пер. с англ. / Э.Б. Тейлор. – М.; Наука, 1989. – 573 с.
332. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961, – 354 с.
333. Титова, Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: Автореф. дис. ...д-ра пед. Наук / Е.В. Титова. – СПб., 2000. – 34с.
334. Толмачев, Н.И. Культурный менталитет предпринимателя: Автореф. дис..к.ф.н. – Ростов-на-Дону, 1997. – 226 с.
335. Тоффлер, Э. Изменяющаяся структура бизнеса // США: Экономика, Политика, Идеология / Э. Тоффлер. – 2003. - № 2.
336. Третьяков, П.И. Новая модель управления – московский вариант / П.И. Третьяков // Народное образование. – 1991. - №7.
337. Тройский, П.П. Теория самоуправления в русской науке: Юбилейный сборник. 1864-1914 / П.П. Тройский. – СПб., 1914.
338. Тубельский, А.Н. Школа самоопределения: В 2 ч / А.Н. Тубельский. – М.: Творческая педагогика, 1991. – 338с.
339. Тугарева, Е.В. Соображения справедливости при заключении экономической сделки и взаимоприемлемость деловых партнеров // Ис-

- следования закономерностей и процессов в моделях экономических систем / Сборник работ авторов, получивших гранты Московского отделения Российского научного фонда и Фонда Форда. III выпуск / Е.В. Тугарева. – М.; Экономика, 1996. – С.81-95.
340. Тудосеку, И. Идеалы и нормы социальной действительности / И. Тудосеку // Вопр. философии. – 1984. - № 3. – С.46-58.
341. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности / Л.И. Уманский. – М.; Наука, 1980.
342. Уотермен, Р. Фактор обновления: Как сохраняют конкурентоспособность лучшие компании / Пер; с англ / Р. Уотермен. – М.; Прогресс, 1988, – 214 с.
343. Уткин, Э.А. Этика бизнеса: Учеб. для вузов / Э.А. Уткин. – М.; Зерцало, 2005. – 254 с.
344. Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Доминанта. – М-Л.: Наука, 1966. – 324 с.
345. Ушинский, К.Д. Избр. педагогические соч / К.Д. Ушинский. – М.; Просвещение, 1953. – С. 28.
346. Фельдштейн, Д.И. Психическое развитие личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 22с.
347. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПА, 1994. – 192с.
348. Филонов, Г.Н. Социальная педагогика: сопряжение наук о человеке / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 1996. - № 6. – С. 35-40.
349. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815с.
350. Фишер, Р. Путь к согласию или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. Отв. ред. В. Кремнюченко. – М.: Наука, 2006, – 155 с.
351. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. – М.: Академический проект, 2000. – с .134-137.

352. Флоренский, П.А. Сочинения: В 4 т; т1 / П.А. Флоренский. – М.: Мысль, 1994. – 456 с.
353. Фоксал, Г. О природе торгующей фирмы / Г. Фоксал // Иностранная психология. – 1997. - № 9. – С. 17-24.
354. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
355. Франк С.Л. Государство и личность. Непрочитанное: статьи, письма, воспоминания / С.Л. Франк. – М.: Московская школа политических исследований, 2001. – 592 с.
356. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990 – 324 с.
357. Фрейд, З. Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 447 с.
358. Фрейд, З. Психология Я и защитные механизмы / З. Фрейд. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
359. Френе, С. Избр. пед. соч / Пер. с франц / С. Френе. – М.: Прогресс, 1990.
360. Фридман, Л.М. и др. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1988. – 207с.
361. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э Фромм. – М., Наука, 1990, – 234 с.
362. Фромм, Э. Иметь или быть? \ Э Фромм. – М., Наука, 1990, – 354 с.
363. Фромм, Э. Человек для себя / Пер, с англ / Э Фромм. – Мн.; Изд. В.П. Ияыш, 1997. – 416с.
364. Фрэнсис, Дж. IBM: Взгляд изнутри: человек, фирма, маркетинг / Дж. Фрэнсис, Роджерс.. – М.: Наука, 1990, – 378 с.
365. Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М.; Прогресс, 1993 – 354 с.
366. Хайруллина, Ю.Р. Социализация личности: теоретико-методологические подходы: автореферат дисс. д.с.н / Ю.Р. Хайруллина. – Саратов, 1998.
367. Хакл, Э. Законодательные аспекты уровней профессионального образо-

- вания. Выступление на семинаре «Модернизация системы профессионального образования и обучения а контексте непрерывного образования». Национальная обсерватория РФ / Э. Хайрулина. – М.; Прфит, 2000. – С. 34.
368. Хараш, А.У. Личность. Сознание и общение. К обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А.У. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А.А. Бодалева. – М.; Педагогика, 1979. – С. 17-35.
369. Хёйзинг, И. Homo Ludens / И. Хёйзинг. – М.; Знание, 1992. – 234 с.
370. Хекхаузен, Х. Мотивации и деятельность / пер. с нем.; Под ред. Б.М. Величковскогю. – М.; Педагогика, 1986. – 406 с.
371. Хентце, Й. Проблемы культуры управления многонациональными предприятиями / Й. Хентце, А. Каммель // Проблемы теории и практики управления. Международный журнал. – 1995. - № 1.
372. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зинглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
373. Хэмгатон, А. Инновационная и корпоративная реструктуризация в мировой экономике / А. Хеигатон // Проблемы теории и практики управления. – 2000. - №6.
374. Целищев, И.С. Японская фирма на пути к новой экономической модели / И.С. Целищев // Мировая экономика и международные отношения. – 2001. - № 9.
375. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышов. – Курск: КГПИ, 2007, – 168 с.
376. Честар, Д. Деловой этикет. Паблик рилейшнз. Пер. с англ / Д. Честар. – М.; Агенство «ФАИР», 2007. – 334 с.
377. Чирков, В.И. Мотивация учебной деятельности / В.И. Чирков. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1991. – 52с.
378. Чистякова, С.Н., Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьни-

- ков: организация и управление / С.Н. Чистякова, Н.Н. Захаров. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
379. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности. Психологическое исследование / В.Э. Чудиновский. – М.: Педагогика, 1984. – 208с.
380. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320с.
381. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер // Пер.с нем. – М.; Прогресс, 1992. – 576 с.
382. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. – М: Прогресс, 1973. – С. 103.
383. Шевченко, Н.И. Методологические проблемы социологии образования: Отношения и состояния в образовательных структурах и процессах / Н.И. Шевченко. – Саратов, 2007, – 214 с.
384. Шепель, В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М.; Логос, 1994. – С. 32-33.
385. Шереги, Ф.Э. Методология исследования, проектирования и менеджмента в области высшего образования / Ф.Э. Шереги. – М.; Прометей, 1997. – 257 с.
386. Шиловцев, С.И. Шоковая терапия и экономическая мифология. Российские реформы и зарубежный опыт системных преобразований. Вып. 2 / С.И. Шиловцев. – М., 1998, – 124 с.
387. Ширшов, В.Д. Педагогическая коммуникация (теоретические основы): Дис.. ..д-ра пед.наук / В.Д. Ширшов. – Екатеринбург, 2004.
388. Штофф, В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Л.; Изд-во ГТУ, 1963. – 52 с.
389. Шумпетер, И. Теория экономического развития: Исследования предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры / Общ. ред. А.Г. Милейковского. – М.: Прогресс, 2002. – 455 с.
390. Щукин, М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия

- его формирования: Дис...д-ра психол.наук / М.Р. Щукин. – Новосибирск, 1994. – 415с.
391. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. поиск, 1997. – 78с.
392. Эйбл-Эйбесфельдт, И. Общественное пространство и его социальная роль / И. Эйбл-Эйбесфельдт // Культуры. – 1983. - №1.
393. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 221 с.
394. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.; Наука, 1996, – 324 с..
395. Юнг, К. Архетип и символ / К. Юнг. – М.; Мысль, 1991. – 216 с.
396. Юнг, К. Проблема души нашего времени К. Юнг. – М., 1994, – 321 с.
397. Юрков, С. Предпринимательство и нововведения в современных фирмах / С. Юрков // Мировая экономика и международные отношения. – 2006. - № 9.
398. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
399. Якокка, Л. Карьера менеджера / Общ. ред. С.Ю. Медведкова. – М.: Прогресс, 1994. – 384 с.
400. Ясвин, В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды / В.А. Ясвин // Дополнительное образование. – 2002. – С. 16-22.
401. Aisuworth, M. Infancy in Uganda / M. Aisuworth. – Baltimore, 1967, – 123 v.
402. Altman, I. Privacy as an Interpersonal Boundary Process / I. Altman // Human Ethology. – Cambridge, 1979.
403. Altman, I. Privacy: a Conceptual Analysis / I. Altman // Environment and Behaviour. 1976. V.8.
404. Altman, I. The Environment and Social Behaviour: Privacy, Personal Space and Crowding / I.. Altman. – Montrey, 1975.



405. Arbman, E. Ecstasy or religious trance / E. Arbman. – Uppsala, 1963-1970. V.1-3.
406. Aswerus, B. Unternehmensphilosophie und Personalentwicklung Munster / B. Aswerus. – N.Y.: Waxmann, 2003. – 222 s.
407. Bamouw, V. Culture and Personality / V. Bamouw. – Chicago, 2005. – 222 p.
408. Barry, H.I, Child I.L., Bacon M.K. Reaction of Child Training to Subsistence Economy / H.I. Barry, I.L. Child, M.K. Bacon // American Anthropologist. – 1959. - №1.
409. Bartlet, F.G. Psychology and Primitive Culture / F.G. Bartlet. – N.Y., 1923.
410. Bay Area Writing Project / U.C. Berkeley. – 2006. – 538 p.
411. Benedict, R. Configurations of Culture in North America / R. Benedict // American Anthropologist. – 1932. - №1.
412. Benedict, R. Patterns of Culture / R. Benedict. – N.Y., 1934. – 388 p.
413. Benedict, R. The Chrysanthemum and the Sword. Boston, 1946. – 328 p.
414. Berlin, B. Basic Color Terms: Their Universality and Evolution / B. Berlin, P. Kay. – Berkley, 1969. – 228 p.
415. Berry, J., Poortinga Y., Legall M., Dasen P. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications / J. Berry, Y. Poortinga, M. Legall, P. Dasen. – Cambridge, 2002. – 228 p.
416. Berry, J.W. Human Ecology and Cognitive Style / J.W. Berry. – N.Y., 2006, – 326 p.
417. Blurton, J.N.G. (Ed.). Ethnological Studies of Child Behaviour. Cambridge / J.N.G. (Ed.). Blurton. 1972. – 318 p.
418. Boas, F. Race, Language and Culture / F. Boas. – N.Y., 1940. – 228 p.
419. Bock, Ph.K. Continuities in Psychological Anthropology. San Francisco / Ph.K. Bock, 2000. – 435 p.
420. Bock, Ph.K. Rethinking Psychological Anthropology / Ph.K. Bock. – N.Y., 1998 – 235 p.
421. Boiton, R. Pastoralism and Personality: an Andean Replication / R. Boiton, L.

- Gross, A. Koel, C. Michelson, R.L. Munroe, R.H. Munroe // *Ethos*. – 1976. - №3.
422. Bolton, R. Systo, Hostility and Hypoclycemea / R. Bolton // *Ethnology*. – 1981. - №2.
423. Bourguignon, E. (Ed.). *Religion, Altered States of Consciousness and Social Change* / E. (Ed) Bourguignon. – Columbus (Ohio), 1973. – 435 p.
424. Bourguignon, E. *Dreams and Altered States of Consciousness in Anthropological Research* / E. Bourguignon // *Psychological Anthropology*. Ed. by F.L.K.Hsu. Cambridge (Mass.), 1972. – 123 p.
425. Bourguignon, E. *Psychological Anthropology* / E. Bourguignon. – N.Y., 1999.
426. Bourguignon, E. *Spirit Possession and Altered States of Consciousness: The Evolution of Inquiry* // *Altered States of Consciousness*. N.Y., 2002 – 243 p..
427. Bourguignon, E. *World Distribution and Patterns of Possession States* / E. Bourguignon // *France and Possession*. Montreal, 1968/
428. Burns, Marilyn. *Groups of four: Solving the management problem* // *Learning Magazine*. 1981. 10 (2). P.46-51.
429. *Business Week*. 1995. December 18.
430. Caine, Sidney. *British Universities* / Caine Sidney. – Toronto, 1969. – 272p
431. Carnoy, Martin. *Schooling in a Corporate Society* / Caine Sidney. – New York, 1972. – 303p.
432. Carnoy, Martin *The Limits of Educational Reform* / Caine Sidney. – New York, 1976. – 290p.
433. Cole, M. *Cultural Psychology* / M. Cole. – Cambridge, 1996.
434. Cole, M. *Culture and Thought: A Psychological Introduction* / M. Cole, S. Scribner. – N.Y., 1974.
435. Coult, A.D. *Psychedelic Anthropology* / A.D. Coult. – Philadelphia, 2007.
436. Courtney, P. *APEC Forum Outlines Plan to Strengthen Role of SMEs* / P. Courtney // *Tree Fue China Journal*. 25.06. 1999.
437. *Culture and Social Character*. – N.Y., 1961.

438. De Vos, G. (Ed.). *Responses to Change: Society, Culture and Personality* / G. De Vos. – N.Y., 1976.
439. De Vos, G. *Ethnic Pluralism: Conflict and Accommodation* / G. De Vos // *Ethnic Identity*. Chicago; London, 1992.
440. Demam, Jack. *Contemporary Theories in the Sociology of Education* / Jack Demam. – London, 1981. – 173p.
441. Devereux, G. *Basic Problems of Ethnopsychiatry* / G. Devereux. – Chicago, 1980.
442. Devereux, G. *Dreams in Greek Tragedy*. Oxford/ / G. Devereux. – Berkley, 1976.
443. Devereux, G. *Ethnopschoanalysis* / G. Devereux. – Berkley, 1978.
444. Devereux, G. *Reality and Dream* / G. Devereux. – N.Y., 1951.
445. Dishon, D.C.X. *A guidebook for coopemtive learning: a technique for creating more effective schools* D.C.X. Dishon, P.W. Leary. – Holmes Beach, L: Learning Publications, Inc., 1995.
446. Dollard, J. *Personality and Psychotherapy* / J. Dollard, N. Miller. – N.Y., 1950.
447. Douglas, Jo *Coping with your Children* / Jo Douglas, Naomi Richman. – Harmonolsworth; London, 1984. – 138p.
448. Edgerton, R. *Methods and Styles in the Study of Cultures* / R. Edgerton, L.L. Langness. – San Francisco, 1974.
449. Eibl-Eibesfeldt, I. *Aggression in the Ko! – Bushmen* / I. Eibl-Eibesfeldt // *Psychological Anthropology*. Ed. by T. R. Williams. Hague. – Paris. 1975.
450. Eibl-Eibesfeldt, I. *Human Ethology* / I. Eibl-Eibesfeldt. – N.Y., 1989.
451. Eibl-Eibesfeldt, I. *Love and Hate. The Natural History of Elementary Behavioral Patterns* I. Eibl-Eibesfeldt. – N.Y., 1982.
452. Erikson, E.H. *Childhood and Society* / E/H. Erikson. – N.Y., 1950.
453. *Fakten imd Trends fur Unternehmen und Freiberufler*. – Berlin, 1998.
454. Fishman, Meryl, Horwich, Kathleen *Living with your Teenage Daughter and liking It* / Meryl Fishman, Kathleen Horwich. – New York, 2003. – 172 p.

455. Fromm, E. *Psychoanalysis and Religion* E. Fromm. – New Haven, 1950.
456. Fuhr, Christoph. *Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungssystem / Christoph Fuhr.* – Bonn, 1998. – 277 s.
457. Fukuyama, F. *Social Capital and the Global Economy / F. Fukuyama // Foreign Affairs.* – 1995. Vol. 74, - № 5.
458. Fullan, M.G. *The Meaning of Educational Change / M.G. Fullan.* – New York: Teachers College Press, 1991.
459. Gathorne – Hardy, Jonathan. *The Public School Phenomenon / Jonathan.Gathorne – Hardy.* – London, 1977. – 478 p.
460. Geertz, C. *The Interpretation of Cultures / C. Geertz.* – N.Y., 1973.
461. Hallowell, A.I. *Culture and Experience / A.L. Hallowell.* – Philadelphia, 1955.
462. Hargreaves, David H. *Social Relations in a Secondary School / David H. Hargreaves.* – London, 1973. – 226 p.
463. Harris, M. *The Rise of Anthropological Theory / M. Harris.* – N.Y., 1968.
464. Herskovits, M. *Cultural Anthropology / M. Herskovits.* – N.Y., 1955. – P. 351.
465. Hoebel, E. *Man in the primitive world / E. Hoebel.* – N.Y., 1949.
466. Honigman, J.J. *Culture and Personality / J.J. Honigman.* – N.Y., 1954. – P. 17.
467. Honigman, J.J. *Personality in Culture / J.J. Honigman.* – N.Y., 1997.
468. Hsu, F.L.K. (Ed.). *Psychological Anthropology / F.L.K. Hsu.* – Homewood, 1961.
469. Hunt, R. (Ed.). *Personalities and Culture / R. Hunt.* – N.Y., 1967.
470. Jeneks Christopher. *Inequality: A Reassessment of the effect of Family and Schooling in America.* – New York, 1972. – 399p.
471. Johoda, G. *Psychology and Anthropology / G. Johoda.* – N.Y., 1982.
472. Jones, Anne. *Counselling Adolescents: School and after / Anne Jones.* – London, 1984. – 228p.
473. Kagan and Robertson (1993): *Cooperative Learning. Co-op Facilitations Handbook.* Publisher: Resources for Teachers, Inc.
474. Kardiner, A., Linton R. *The Individual and His Society* A. Kardiner, R. Linton.

- N.Y., 1939.
475. Katona, G. *Essays on Behavioral Economics*. Ann Arbor / G. Katona. – MI: University of Michigan, Institute for Social Research, 1980. – 99 p.
476. Kdrnhauser Arthur, W. *How to study: Suggestions for High School and College Students* / W. Kdrnhauser Arthur. – Chicago; London, 1993. – 55 p.
477. Kroeber, A.L. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions* / A.L. Kroeber, CI. Ktuckhohn. – N.Y., 1952. – P. 112.
478. Kuhn, T.S. *The Road Since Structure: Philosophical Essays* / T/S/ Kuhn, 1970-1993. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
479. La Barre W. *The Gost Dance* / W. La Barre. – N.Y., 1972.
480. Le Vine R. *Culture, Behaviour and Personality* / R. Le Vine. – Chicago, 1982.
481. Lea S.E.G. et al. *The individual in the economy: A textbook of economic psychology* / Lea S. E. G., Tarpy R. M., Webley P. – Cambridge: Cambridge University Press., 1997. – 627 p.
482. Lester Smith W.O. *Education* / W.O. Lester Smith. – London, 1981. – 239 p.
483. Lewis, A. *The New Economic Mind: The Social Psychology of Economic Behaviour* / A. Lewis, P. Webley, J. Furnham. – Harvester, 1995.
484. Likert, R. *The Human Organization: Its management and value* / R. Likert. – New York: McGrawhill, 1967. – 258 p.
485. Linton, R. *The Cultural Background of Personality* / R. Linton. – N.Y., 1945.
486. Locke, E.A. *Theory of Goal Setting and Task Performance* / E/A/ Locke, G/P.A. Latham. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990. – 413 p.
487. Malinowski, B. *Magic, Science and Religion* / B. Malinowski. – N.Y., 1955.
488. Marsella, A. (Eds). *Culture and Self* / A. Marsella, G. De Vos and F.L.K. Hsu – N.Y., 1985.
489. *Materials of the Federal Miristry of Education and Cultural Affairs*. Directorate for TVE and training, Viena.
490. Mead, G.Y. *Mind, Self and Society* / G.Y. Mead. – Chicago, 1934.
491. Mead, M. *Coming of Age in Samoa* / M. Mead. – N.Y., 1928.

492. Mead, M. *Growing in New Guinea* / M. Mead. – N.Y., 1930.
493. Metraux, R., Mead, M. *Themes in French Culture* / R. Metraux, M. Mead. – Palo Alto, 1954.
494. Mitchell, A.R.K. *Drugs* / A.R.K. Mitchell. – Royston, 1969. – 118 p.
495. Naroll, R. *Cultural Anthropology* / R. Naroll, L. Naroll. – L., 1977. - № 4. – P 26-29.
496. Park, D. *Supplier Selection Practices among Small Firms in the United States: Testing Three Models* / D. Park, H.A. Krishnan // *Journal of Small Business Management*. – 2001, July. – P.261-263.
497. Pye James, *Invisible Children*. – Oxford, New York, 1989. – 203 p.
498. Roheim, G. *The Origin and Functions of Culture* / G. Roheim. – N.Y., 1943.
499. Rutter Michael. *Helping troubled Children* / Michael Rutter. – London, 1990. – 376 p.
500. Sharan, S. (Eols.) *Cooperation in Education. Provo* / S. Sharan S., P. Hare, C. Webb, D. Clark. Hertz – Lazarowitz. – UT: Brigham Young University Press, 1980.
501. Sharan, S. *Cooperative learning in the classroom: reserach in desegreqated school* / S. Sharan, P. Kussel, R. Hertz - Lazarowitz, Y. Bejarano, S. Raviv and Y. Sharan. – New York: Erlbaum, 1984.
502. Slavin, R.E. (1986) *Using Student Team Learning*. Baltimore; Research Center on Elementary and Middle Schools, The Johns Hopkins Unirversity.
503. Spindler, G. *The Making of Psychological Anthropology* / G. Spindler. – Berkley, 1978.
504. Stien H. *Psychoanthropology of American Culture* / H. Stien. – N.Y., 1985.
505. *Structures of the Education and Initial Training Systems in the EC*. Eurydice/CEDEFOP. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union, 1995.
506. *The Science of Society* / W. Sumner, A. Keller. – New Haven, 1927.
507. *The Strategic Management of Customer Relationships. Market Assessment In-*

ternational, 1999.

508. Tyler, S.A. (Ed.). *Cognitive Anthropology* / S.A. Tyler. – N.Y., 1969.
509. Wallace, A. *Culture and Personality* / A. Wallace. – N.Y., 1970.
510. Whiting, B., Whiting, J. *Children of Six Cultures* / B. Whiting, J./ Whiting. – Cambridge (Mass), 1975.
511. Williams, T.R. (Ed.) *Psychological Anthropology*. The Hague / T.R. Williams. – Paris, 1997. – P.64.
512. Yager, J.A. *Transforming Agriculture in Taiwan: The Experience of the Joint Commission on Rural Reconstruction* / J.A. Yager. – L., 1988.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

**Программа****«Социально-психологическая адаптация студентов к освоению профессиональной роли экономиста»**

Основой концепции явилась программа «Социально-психологической адаптации студентов к освоению профессиональной роли экономиста», разработанная специалистами факультета, реализуемая на данном этапе.

**Цель данной программы** – создание условий, способствующих повышению уровня профессиональной культуры будущих экономистов, личности студентов, опираясь на их субъектность, на основе профессиональных и общечеловеческих ценностей; оказание им помощи в профессиональном и жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении.

Поставленная цель предполагает:

- развитие общекультурных, профессиональных компетентностей личности студента;
- сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья будущих экономистов и всех участников образовательного пространства вуза;
- создание системы психолого-педагогического сопровождения, способствующей личностному и профессиональному росту будущих экономистов;
- создание условий для конструктивного профессионального и социального самоопределения;
- развитие профессиональных навыков поведения и установок на самостоятельное решение профессиональных и социальных проблемных ситуаций.

Основные направления реализации программы:



### 1. Психолого-педагогическое направление.

Цель – создание системы психологической поддержки, способствующей повышению уровня профессиональной культуры, личностному росту студентов и их адаптивности.

### 2. Воспитательное направление.

Цель – создание нового типа профессионально-значимой воспитательной среды, способствующей самореализации личности, ее успешной адаптации, росту общекультурной, профессиональной и социальной компетентности всех участников воспитательного процесса.

### 3. Психологическое направление.

Цель – формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление соматического, психологического и социального здоровья студентов и педагогов.

#### Этапы реализации программы.

##### 1. Этап мотивации.

Цель – создание условий, способствующих формированию у всех участников (студентов, педагогов, социальных партнеров) мотивационной основы профессиональной деятельности и необходимых навыков для реализации программы.

Прогнозируемый результат: создание мотивации и положительного эмоционального настроя на освоение профессии и взаимодействие в процессе формирования более высокого уровня профессиональной культуры.

##### 2. Этап идентификации.

Цель – формирование адекватного представления о себе в профессии, о профессии в себе, и других.

Прогнозируемый результат: повышение уровня профессиональной культуры.

##### 3. Этап интеграции.

Цель – повышение компетентности, формирование и рост профессио-

нального самосознания в современных экономических условиях.

Прогнозируемый результат: осознание себя как специалиста, наличие второго уровня профессиональной культуры, положительная динамика процессов адаптации.

**Программа  
адаптации сотрудников ОАО «Вятка-банк»**

**ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

1.1. Настоящее Положение определяет порядок отбора, приема на работу и адаптации сотрудников «Вятка-банка», осуществляющих финансово-хозяйственную деятельность на территории Кировской области (далее по тексту – Отделение).

1.2. Настоящее Положение разработано совместно с НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт» в целях дальнейшего совершенствования работы, связанной с отбором, приемом и адаптацией выпускников вузов и персонала в Отделениях.

1.3. Действие настоящего Положения распространяется на Кировское отделение № 8612 и Отделения, осуществляющие финансово - хозяйственную деятельность на территории Кировской области.

1.4. Управляющий отделением (исполняющий обязанности управляющего) имеет право самостоятельного принятия решения о приеме отдельных кандидатов на работу в структурные подразделения Отделения.

**2. СПИСОК ТЕРМИНОВ И ОПРЕДЕЛЕНИЙ**

2.1. В документе используются следующие термины и определения:

**Корпоративная культура** – совокупность материальных, духовных, социальных ценностей, созданных и создаваемых сотрудниками организации в процессе трудовой деятельности и отражающих неповторимость, индивидуальность данной организации.

**Банк** – территориальный банк – ОАО «Вятка-банк», ОАО «Росбанк» Кировский филиал, дополнительный офис «Слободской»

**Кадровая комиссия** – специально сформированная группа сотрудников из числа руководящего состава отделения для принятия коллегиального

решения по приему на работу в отделение претендентов на замещение вакантных должностей, квалификационной оценки сотрудников по результатам испытательного срока при наличии ходатайства руководителя, текущей квалификационной и аттестационной оценки персонала отделения.

**Куратор структурного подразделения** – (сотрудник ВСЭИ) и руководитель отделения, на которого соответствующим приказом возложены обязанности по координированию и контролю работы соответствующего структурного подразделения.

**Отделение** - Кировское отделение и отделения, осуществляющие финансово хозяйственную деятельность на территории Кировской области

**Руководитель отделения** – управляющий отделением или исполняющий обязанности управляющего.

**Структурные подразделения** – управления, отделы, секторы, дополнительные офисы, ОКВКУ в составе отделения.

**Служба по работе с персоналом** – отделы, секторы по работе с персоналом отделений, должностные лица отделений, ответственные за работу с персоналом.

**Трудовой договор** – письменное соглашение между работодателем и работником об установлении и регулировании трудовых отношений между ними.

### **3. ПРОЦЕДУРА ОТБОРА КАНДИДАТОВ НА РАБОТУ**

3.1. С целью обеспечения отделения квалифицированными специалистами службой по работе с персоналом на основе единой системы с НОУ ВПО ВСЭИ проводится поиск и привлечение потенциальных работников, отбор кандидатов, соответствующих требованиям по вакантной должности.

В ходе поиска персонала применяются формы работы:

- поиск из числа выпускников вуза;
- поиск внутри отделения (в том числе из состава подготовленного резерва);

- использование имеющейся базы данных (Банка кадров);
- поиск с помощью сотрудников отделения;
- постоянные контакты с органами службы занятости населения;
- участие в ярмарках вакансий выпускников профильных учебных заведений;
- работа с кадровыми агентствами по подбору персонала;
- поиск кандидатов через Интернет.

3.3. Результатом поиска является формирование представительной базы данных кандидатов-специалистов (Банк кадров). Потенциальные работники учреждений банка после собеседования с работниками службы по работе с персоналом заполняют анкету разработанного в отделении образца. Не прошедшие собеседование кандидаты, но подходящие по формальным признакам, оставляют свои резюме.

3.4. Процедура отбора – наиболее трудоемкий и достаточно протяженный по времени процесс, разбитый на несколько этапов, позволяющий отсеять на каждом этапе часть претендентов из-за несоответствия предъявляемым требованиям к вакантной должности.

3.4.1. I этап – первоначальный отбор претендентов на замещение вакантных должностей. Осуществляет служба по работе с персоналом отделения на основании анализа анкетных данных и резюме, поступивших в службу для возможного трудоустройства.

При анализе выявляется соответствие кандидата основным квалификационным требованиям: прохождение отбора в вузе, образование, стаж и опыт работы, трудовая история, профессиональная компетентность, пользование персональным компьютером, факты повышения квалификации, учетно-характеризующие данные (возраст, социальный статус, наличие детей, круг общения (родственники, увлечения и т.п.).

3.4.2. II этап – направление рекомендаций вуза, анкет (резюме) на рассмотрение руководителю подразделения, в штате которого находится вакант-

ная должность. Совместно с ним оценивается образовательный и профессиональный уровень, соответствие требованиям предполагаемой должности. Вырабатывается согласованное мнение службы персонала и руководителя подразделения о перспективах дальнейшей работы с кандидатом. Подходящие кандидаты приглашаются на собеседование.

3.4.3. III этап – собеседование с кандидатом в службе по работе с персоналом и в структурном подразделении с целью уточнения информации о личностно-деловых качествах, готовности принять корпоративные ценности банка.

Служба персонала проверяет соответствие персональных документов или их копий (паспорт, диплом и т.п.) представленной в анкете информации. Руководитель структурного подразделения самостоятельно или с участием ведущих специалистов вуза в форме свободной беседы оценивает профессиональную компетентность.

В ходе отборочных собеседований с кандидатами должны выявляться и отсеиваться кандидаты, чьи личностные черты и система взглядов в значительной мере не отвечают культуре организации или противоречат ей. Кандидаты, готовые перестроить свою систему ценностей под общепринятые в отделе, продолжают участие в процедуре отбора.

По результатам проведенного собеседования руководителем службы по работе с персоналом и руководителем структурного подразделения совместно принимается одно из решений:

- допустить к следующему этапу отбора, если кандидат соответствует требованиям работы в банковской системе и требованиям по вакантной должности;

- оставить в базе данных для возможного трудоустройства в другие структурные подразделения, если кандидат соответствует требованиям работы в банковской системе, но не соответствует требованиям на заявленную вакантную должность по квалификационной характеристике;

- исключить из базы данных, если кандидат не соответствует требованиям работы в банковской системе и требованиям по вакантной должности.

3.4.4. IV этап – профессионально - психологическое тестирование кандидата проводится при участии специалиста ВСЭИ. По результатам тестирования составляется психологический портрет кандидата и определяется соответствие его личностных характеристик требованиям должности.

Результаты тестирования носят конфиденциальный характер. Доступ к результатам имеют управляющий отделением, его заместитель, курирующий данное структурное подразделение, руководитель структурного подразделения, руководитель службы по работе с персоналом отделения.

3.4.5. V этап – кандидаты, соответствующие требованиям работы по вакантной должности, службой по работе с персоналом представляются на собеседование к заместителю управляющего (куратору структурного подразделения) и управляющему отделением.

Решение о приеме кандидата на работу принимает управляющий отделением. Управляющий отделением вправе передать вопрос о приеме на работу на рассмотрение кадровой (конкурсной) комиссии отделения.

Порядок создания и работы кадровой комиссии определяется отдельным внутренним нормативным документом.

Результаты всех этапов по отбору претендентов на замещение вакантных должностей фиксируются в листе согласования (Приложение 4).

Служба по работе с персоналом отделения по итогам отбора кандидата на трудоустройство, с личного согласия кандидата, представляет в службу безопасности отделения информацию о кандидате для осуществления проверки представленных сведений.

При необходимости (при приеме на работу с опасными производственными факторами) кандидат направляется на предварительный медицинский осмотр для определения соответствия состояния здоровья работника поручаемой ему работе.

#### **4. ПОРЯДОК ПРИЕМА НА РАБОТУ**

4.1. При получении положительных заключений (результаты предварительного медицинского осмотра, от службы безопасности отделения) кандидат приглашается в службу по работе с персоналом отделения для согласования срока начала работы в отделении. Кандидату выдается перечень документов, необходимых для оформления приема на работу.

4.2. Руководителем отделения с кандидатом заключается трудовой договор в письменной форме, в котором указываются существенные условия (место работы, наименование структурного подразделения, должность, дата начала работы, права и обязанности работника и работодателя, условия оплаты труда).

При заключении трудового договора соглашением сторон может быть предусмотрено испытание с целью проверки соответствия работника поручаемой ему работе. При подписании трудового договора работника знакомят под расписку с правилами внутреннего трудового распорядка, должностной инструкцией, правилами техники безопасности, коллективным договором.

4.3. Оформление документов при приеме на работу производится в службе по работе с персоналом отделения в соответствии с «Положением о персональном учете работников банка».

4.4. Службой по работе с персоналом готовится проект приказа о приеме на работу в соответствии с унифицированными формами, утвержденными постановлением Госкомстата РФ от 05.01.2004 г. № 1.

Проект приказа визируется службой по работе с персоналом, юридической службой, руководителем структурного подразделения, куда принимается работник, куратором этого структурного подразделения и представляется на утверждение руководителю отделения. Приказ о приеме на работу объявляется работнику под роспись в трехдневный срок со дня подписания трудового договора.

#### **5. ПРОГРАММА АДАПТАЦИИ**



Программа адаптации новых сотрудников предназначена для введения единой формы этой процедуры во всех отделениях и структурных подразделениях и направлена на обеспечение наиболее быстрого вхождения нового работника в должность и достижение рабочих показателей, привыкание к коллективу, освоение основных требований корпоративной культуры и правил поведения, формирование позитивного образа банка, а также на оценку уровня сформированности профессиональной культуры выпускников вуза, квалификации и потенциала сотрудника во время прохождения им испытательного срока.

#### **Этапы адаптации.**

##### **5.2.1. 1 этап. Введение в должность.**

По времени занимает первые два-три дня после приема на работу.

Первый день для вновь принимаемого работника начинается в службе по работе с персоналом.

##### **5.2.1.1. Служба по работе с персоналом отделения:**

Проводит процедуру оформления приема на работу в соответствии с разделом 4 Положения. Доводит под роспись:

- правила внутреннего трудового распорядка; коллективный договор;
- кодекс корпоративной этики;
- должностную инструкцию;
- выписку из положения о персональном учете;

##### **3. Сообщает вновь принятому работнику следующие сведения:**

- об отделении – история, развитие, виды деятельности, организационная структура, руководители, традиции, основные принципы поведения, порядок обращения к руководителям;

- о режиме труда и отдыха, порядок предоставления отпусков и отгулов;

- о социальных льготах, страховании;

- о возможности обучения, направления на профессиональную подго-

товку и повышение квалификации;

- об условиях назначения на должность, перемещении, увольнении; отношениях с руководителями;

- об оценке работы, порядке проведения аттестации;

- о трудовой дисциплине, поощрении и взысканиях;

- о порядке решения бытовых проблем;

4. Показывает основные помещения офиса, столовую, места общего пользования.

5. Организует проведение назначенным приказом по отделению специалистом по охране труда вводного инструктажа по охране труда и мерах пожарной безопасности.

По окончании перечисленных мероприятий вновь принятый работник направляется службой по работе с персоналом в распоряжение руководителя структурного подразделения.

5.2.1.2. Руководитель структурного подразделения (непосредственный руководитель):

- представляет вновь принятого работника персоналу структурного подразделения;

- показывает новому подчиненному рабочий стол (место), оснащение, места хранения документов, методической литературы и других общих материалов;

- проводит инструктаж по охране труда и технике безопасности на рабочем месте;

- разъясняет должностные обязанности, схему его подчинения и коммуникации по должности;

- организует установку программного обеспечения и средств защиты информации;

- дает вводные консультации о конкретных программных продуктах, объясняет, как обращаться с внутренней АТС

В ходе ориентационного собеседования в свободной форме разъясняет сотруднику:

- место и общие задачи структурного подразделения в отделении, статус его должности;
- приоритеты в работе, проблемы, политика в области работы с клиентами, режим работы структурного подразделения, традиции и обычаи структурного подразделения, правила поведения и внешнего вида,
- условия оплаты труда и премирования, отвечает на вопросы и рассматривает его пожелания.

5.2.1.3. По окончании 1 этапа служба по работе с персоналом совместно с непосредственным руководителем:

- определяет кандидатуру наставника,
- приказом по отделению оформляет назначение наставника,
- проводит оценку профессионального уровня нового специалиста для разработки индивидуального плана.

#### 5.2.2. 2 этап. Профессиональная адаптация.

Проводится в течение первых 3-х месяцев работы и по времени совпадает с испытательным сроком.

Профессиональная адаптация вновь принятых работников, не имеющих практического опыта работы на аналогичных должностях в учреждениях системы банков России, проводится с обязательным применением процедуры наставничества.

Профессиональная адаптация включает в себя 4 последовательных ступени:

5.2.2.1. 1 ступень. Общая ориентация – первая неделя работы. Руководитель структурного подразделения (непосредственный руководитель) совместно с наставником определяет круг задач нового сотрудника на первые дни, разрабатывают индивидуальный план:

- объясняет требования к работе (качество, итоговые показатели и др.),

степень ответственности за результаты;

- доводит Положение о структурном подразделении и перечень документов, с которыми необходимо ознакомиться в первую очередь;
- обеспечивает необходимыми инструктивными материалами.

5.2.2.2. 2 ступень. Вхождение в должность – вторая – четвертая недели работы.

В процессе вхождения в должность новый сотрудник должен уяснить следующую информацию:

- функции подразделения: цели, задачи и приоритеты, организационная структура; направления деятельности; связь с другими службами отделения;

- рабочие обязанности: детально технологию рабочих процедур и ожидаемых результатов;

- соотношение его выполняемой работы с другими работами в подразделении и в отделении в целом; нормативы качества выполненной работы и отчетность; должностную инструкцию, обязанности и ответственность;

- продолжительность и распорядок дня; требования к конфиденциальности информации; порядок действий в случае аварий;

- правила поведения в процессе рабочих процедур, характерных для конкретного вида работы по должности и данного подразделения; взаимоотношений внутри структурного подразделения, отношений с сотрудниками из других структурных подразделений;

- организации отдыха, приема пищи, перерывов;

- возможность личных телефонных разговоров; использования оборудования;

- виды социальной помощи, и в каких случаях она может быть оказана;

Начальник представляет служебные задачи сотрудников подразделения, особое внимание обращает на тех, к кому всегда можно обратиться с вопросом или за советом.

5.2.2.3. 3 ступень. Действенная ориентация – второй – третий месяцы

работы

Периодически служба по работе с персоналом проводит беседы с новым сотрудником для выяснения его мнения о социально-психологическом климате, организационной культуре, задачах, принципах, организации деятельности в отделении с точки зрения их соответствия личным целям, установкам, ожиданиям, стереотипам.

Непосредственный руководитель и наставник в ходе регулярных собеседований проводят:

- оценку результатов деятельности сотрудника за прошедший период, анализ успехов, а также неудач (выявление причин и способов их преодоления);

- определение последующих задач, которые необходимо освоить на данном этапе;

узнает у работника впечатление о работе и соответствие его ожиданиям о работе,

- выявление его пожеланий.

По результатам собеседований служба по работе с персоналом, непосредственный руководитель и наставник могут принимать решения о корректировках индивидуального плана, оказании практической помощи для успешного преодоления сложностей.

#### 5.2.2.4. 4 ступень. Подведение итогов.

Профессиональная адаптация завершается собеседованием нового сотрудника с куратором подразделения при обязательном присутствии руководителя структурного подразделения и наставника. При этом куратор вправе самостоятельно принять решение в виде записи в листе оценки о готовности специалиста к работе, о продлении срока наставничества или объявить о создании специальной кадровой (квалификационной) комиссии для принятия окончательного решения.

Не менее 5 рабочих дней до окончания испытательного срока докумен-

ты с заключением и рекомендациями наставника, непосредственного начальника, службы персонала и куратора подаются для рассмотрения и принятия окончательного решения управляющему отделением. При положительном решении вопроса работнику сообщается о продолжении трудовых отношений.

Если в ходе испытания выявляется несоответствие сотрудника занимаемой должности, непосредственный начальник в служебной записке сообщает об этом управляющему отделением (с визами службы по работе с персоналом, юридической службы и куратора структурного подразделения). О нежелании продолжать трудовые отношения по причине неудовлетворительных итогов прохождения испытательного срока работнику сообщается за 3 дня до даты его окончания в письменной форме (под роспись), после чего следует увольнение.

### 3 этап. Корпоративная адаптация.

Наиболее значимыми элементами культуры признаются: ценности, миссия, цели, кодекс и нормы поведения, традиции и ритуалы.

Корпоративная культура банка:

- придает сотрудникам учреждений банка организационную идентичность, определяет внутригрупповое представление о банке, являясь источником стабильности и преемственности традиций в банке. Это создает у сотрудников ощущение надежности банка и своего положения в нем, способствует формированию чувства защищенности,

- помогает новым работникам правильно интерпретировать происходящие в банке события, определяя в них самое важное и существенное,

- стимулирует самосознание и высокую ответственность работников, выполняющих поставленные задачи.

### **Процедура корпоративной адаптации:**

5.2.3.1. Процесс корпоративной адаптации начинается со стадии отбора кандидата для работы в отделении и продолжается в течении всего первого

года работы. На начальном этапе в ходе отборочных собеседований с кандидатами должны выявляться и отсеиваться кандидаты, чьи личностные черты и система взглядов в значительной мере не отвечают культуре организации или противоречат ей.

Кандидаты, готовые перестроить свою систему ценностных ориентаций под общепринятые в отделении, продолжают участие в процедуре отбора. Практически оценка готовности кандидата базируется на личностном восприятии (субъективном мнении) тех, кто проводит собеседование (сотрудники ВСЭИ, службы по работе с персоналом, руководители структурных подразделений) и доводится руководителю отделения.

5.2.3.2. После оформления вновь принятый на работу сотрудника знакомится с нормативными документами Сбербанка, территориального банка и отделения, определяющими ценности банка и систему норм, определяющих деловое поведение и основы корпоративной культуры, что должно заставить задуматься о существующей в отделении системе норм и ценностей и о том, сможет ли он принять их.

В ходе периодических собеседований служба по работе с персоналом выясняет мнение работника о социально-психологическом климате, корпоративной культуре, задачах, принципах, организации деятельности в отделении с точки зрения их соответствия личным целям, установкам, ожиданиям, стереотипам.

5.2.3.3. Для быстрого приспособления нового работника к условиям, содержанию трудовой деятельности и непосредственной социальной среде отделения и структурного подразделения закрепляется наставник, который не только учит основам работы, но в большей степени вводит в курс ценностей, отношений, норм, привычек, традиций, форм поведения, присущих данному отделению и структурному подразделению, позволяющих ориентировать сотрудников в выборе правильного делового поведения.

5.2.3.4. Регулярная оценка результатов труда новых работников и соот-

ветствующее вознаграждение (мотивация к труду).

В период профессиональной адаптации непосредственный руководитель и наставник в ходе регулярных собеседований проводят оценку результатов работы нового сотрудника за прошедшую неделю, анализ успехов, неудач (выявление причин и способов их преодоления);

В последующий период адаптации оценку труда проводит непосредственный руководитель с ежемесячным подведением итогов и применением на общих для всех основаниях мер материального и морального мотивирования работников.

5.2.3.5. Показательность передового опыта лучших работников отделения в части их внутрибанковского признания. Выделение лучших работников, имеющих государственные или ведомственные награды, звания «Мастер банковского дела», «Лучший бухгалтер» и т.п., как образцовых, побуждает новых работников следовать их примеру, расставляет для работников приоритеты, указывает на ценности, имеющие большое значение для банка.

Руководители отделения и структурного подразделения организуют передачу опыта путем проведения обучающих мероприятий, индивидуальных кратковременных стажировок и другими доступными формами.

5.2.3.6. Вовлечение нового работника в обряды и ритуалы, придающие особую важность событиям, которые связаны с ключевыми ценностями, значимыми событиями в жизни отделения. Это торжественные собрания, посвященные юбилейным датам (годовщине) Сбербанка, посвятительные обряды при приеме новых работников, чествование юбиляров и награжденных, церемонии проводов на пенсию, корпоративные мероприятия, приуроченные к всенародным праздникам и т.п.

5.2.3.7. Привлечение к участию в организации и проведении коллективных спортивных и развлекательных мероприятий:

- участие в массовых спортивных мероприятиях, проводимых в отделении;



- участие в спортивных соревнованиях по плану подготовки команд по видам спорта для участия в Спартакиадах Волго-Вятского банка;

- коллективные выезды на отдых работников отделения и членов их семей;

- выезды работников и членов их семей на отдых по интересам (рыбалка – летняя и зимняя, охота, туризм и т.п.);

5.2.3.8. Распространение на новых работников общебанковских мероприятий развития и поддержания корпоративной культуры:

- участие в проводимых банком конкурсах профессионального мастерства;

- льготное кредитование сотрудников на цели личного потребления;

- осуществление социальных программ, в т.ч.: организация оздоровления в санатории «Русь», санаториях и профилакториях области, предоставление возможностей для полноценного отдыха (дома отдыха, турбазы, спортивные и детские лагеря), социальная помощь в трудных ситуациях и т.п. согласно Положения о социальных льготах.

### **5.3. Процедура наставничества**

5.3.1. Цели и задачи введения процедуры наставничества – минимизация периода профессиональной адаптации вновь принятых работников, не имеющих практического опыта работы на аналогичных должностях в учреждениях банковской системы.

5.3.2. Процедура наставничества планируется на время испытательного срока. Для работников, которым в соответствии с ст.70 ТК РФ испытания при приеме на работу не устанавливаются, процедура наставничества устанавливается на срок первых трех месяцев работы.

5.3.3. Наставник (без освобождения от своей основной работы) назначается приказом по отделению на основании представления руководителя структурного подразделения из числа наиболее подготовленных в профессиональном отношении специалистов подразделения (не ниже старшего специа-

листа), имеющий достаточный стаж работы в банковской системе.

5.3.4. Задачи наставника заключаются в обучении вновь принятого сотрудника знаниям и навыкам, необходимым для успешной работы, осуществлении контроля за результатами его труда по выполнению им заданий в соответствии с должностными обязанностями, а также введения в курс ценностей, отношений, норм, привычек, традиций, форм поведения, присущих данному отделению и структурному подразделению, позволяющих ориентировать сотрудников в выборе правильного делового поведения.

#### 5.3.5. Обязанности наставника:

- совместно с руководителем структурного подразделения определяет круг задач нового сотрудника на первые дни, разрабатывают индивидуальный план;
- знакомит работника с должностными обязанностями, внутренним распорядком, организационной структурой и схемой подчинения, процедурой коммуникации и связей по должности;
- объясняет требования к работе (качество, итоговые показатели и др.), степень ответственности за результаты;
- организует интенсивное овладение знаниями и практическими навыками в соответствии с должностными обязанностями;
- дает конкретные задания с определенным сроком выполнения и предполагаемым конечным результатом, контролирует работу, оказывает необходимую помощь;
- помогает в установлении деловых взаимоотношений с коллективом;
- контролирует соблюдение правил внутреннего трудового распорядка и техники безопасности;
- совместно с непосредственным руководителем регулярно проводит оценку результатов деятельности сотрудника за прошедший период, анализ успехов, а также неудач (выявление причин и способов их преодоления);
- по мере необходимости представляет руководителю структурного

подразделения предложения о корректировке индивидуального плана, оказании практической помощи для успешного преодоления сложностей;

#### 5.3.6. Права наставника:

- осуществление постоянного контроля за работой подшефного;
- участие в решении организационных вопросов, касающихся подшефного;
- ходатайствовать перед руководителем структурного подразделения о поощрении подшефного за достижение конкретных показателей в работе.

#### 5.3.7. Подведение итогов процедуры наставничества.

Процедура наставничества, как составная часть программы профессиональной адаптации, завершается собеседованием нового сотрудника с куратором подразделения при обязательном присутствии руководителя структурного подразделения и наставника. При этом куратор вправе самостоятельно принять решение в виде записи в листе оценки о готовности специалиста к работе, о продлении срока наставничества или объявить о создании специальной кадровой (квалификационной) комиссии для принятия окончательного решения.

Не менее 5 рабочих дней до окончания испытательного срока документы с заключением и рекомендациями наставника, непосредственного начальника, службы персонала и куратора подаются для рассмотрения и принятия окончательного решения (управляющему) отделением. При положительном решении вопроса работнику сообщается о продолжении трудовых отношений.

Если в ходе испытания выявляется несоответствие сотрудника занимаемой должности, непосредственный начальник в служебной записке сообщает об этом управляющему отделением (с визами службы по работе с персоналом, юридической службы и куратора структурного подразделения). О нежелании продолжать трудовые отношения по причине неудовлетворительных итогов прохождения испытательного срока работнику сообщается за 3 дня до даты

его окончания в письменной форме (под роспись), после чего следует увольнение.

#### 5.3.8. Поощрение наставников.

Наставники, при условии добросовестного исполнения обязанностей по наставничеству, по предложению руководителей структурных подразделений ежемесячно премируются из фонда управляющего отделением в размере до 20 % от должностного оклада.

Лучшие наставники отделения по итогам года службой по работе с персоналом представляются к награждению ведомственными наградами.

### 5.4. Адаптация молодых специалистов

Под молодыми специалистами в данном разделе Положения считаются выпускники учебных заведений, впервые поступившие на работу.

Молодые специалисты подлежат программе адаптации в полном объеме с обязательной процедурой наставничества (без испытательного срока). Данный раздел определяет дополнительные организационные и учебные мероприятия адаптации на период первого года работы молодого специалиста.

#### 5.4.1. Организационные мероприятия

Перечень мероприятий	Сроки	Ответственные
Составление, ведение и поддержание в актуальном состоянии списка вновь принятых молодых специалистов	Постоянно	Служба по работе с персоналом
Подбор и назначение приказом по отделению наставника из числа наиболее подготовленных специалистов отдела (сектора) с учетом личностных качеств и склонностей к обучению	После приема	Служба по работе с персоналом, руководитель структурного подразделения

С учетом отсутствия у молодого специалиста какого-либо трудового опыта работы вообще – постановка конкретных (по объему, видам, степени контроля) задач на день, неделю – еженедельный контроль с конструктивным анализом ошибок – постепенное усложнение заданий по мере изучения внутренних нормативных документов и освоения правил работы (технологии) на конкретном рабочем месте	В течение первых трех месяцев – во время периода профессиональной адаптации	Руководитель структурного подразделения, наставник, преподаватель ВСЭИ
Проведение бесед (индивидуальных, групповых) руководителей отделения с молодыми специалистами, в том числе для ознакомления со структурой отделения – разъяснения общих задач, роли и взаимосвязи структурных подразделений	Первая – при поступлении на работу в период введения в должность, в последующем – периодически в течение года	Управляющий, Заместители управляющего, главный бухгалтер, преподаватели ВСЭИ
Привлечение к выполнению разовых общественных поручений для установления и развития контактов нового работника с коллегами, освоения в коллективе.	По мере необходимости	Руководитель структурного подразделения, наставник
Организация встреч вновь принятых молодых специалистов с молодыми работниками, имеющими опыт работы в отделении (2-3 года), с преподавателями ВСЭИ, в целях обмена мнениями и оказания помощи в преодолении производственных и межличностных проблем, приспособления к коллективу	Периодически	Управляющий Служба по работе с персоналом, сотрудники ВСЭИ
Участие в работе Совета молодых специалистов, выполнение заданий и поручений Совета.	По желанию	Служба по работе с персоналом, Совет молодых специалистов

#### 5.4.2. Учебные мероприятия.

Учебные мероприятия планируются службой по работе с персоналом на календарный год применительно требований. Основных направлений обучения.

<b>Перечень мероприятий</b>	<b>Сроки</b>	<b>Ответствен ные</b>
Изучение локальных нормативных актов: Правила внутреннего трудового распорядка, Коллективного договора, Положения о премировании, Положение о социальных льготах, Положения о коммерческой тайне, По итогам изучения – собеседование с руководителем структурного подразделения	В течение первого месяца работы	Руководитель структурного подразделения-наставник
Консультационный семинар «Организационная структура банка». Правовые вопросы деятельности банка. Основные направления работы банка. Услуги, предоставляемые банком клиентам. Взаимодействие подразделений банка	Проводится в Голодном офисе по мере формирования групп, но не реже 2 раз в год	Отдел по работе с персоналом Головного отделения, профильные подразделения банка
Тренинг «Социально-психологическая адаптация молодых специалистов к работе в банковской системе»	проводится в Голодном офисе по мере формирования групп, но не реже 2 раз в год	Отдел по работе с персоналом Головного отделения, сотрудники ВСЭИ
Изучение нормативных документов по профилю деятельности со сдачей зачета путем тестирования или собеседования	В течение первого месяца работы	Куратор, руководитель структурного подразделения, наставник
Участие в семинарах, проводимых в отделении по профилю деятельности	1-2 раза в течение года	Служба по работе с персоналом отделения, Профильное подразделение отделения
Организация стажировок по профилю работы в ВСП или аппарате отделения	По мере необходимости в течение года	Куратор, руководитель структурного подразделения, наставник

## **6. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕДУРЫ ОТБОРА И ПРИЕМА НА РАБОТУ ОТДЕЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ ПЕРСОНАЛА**

6.1. Порядок согласования и назначения на должности руководителей отделений и структурных подразделений Головного отделения и отделений, входящие в номенклатуру банка, регулируются соответствующими нормативными документами.

6.2. Отбор и прием на работу руководителей (заместителей руководителей) структурных подразделений, входящих в номенклатуру отделения, проводится на общих основаниях применительно разделов 2 и 3 данного Положения.

Процедура наставничества не применяется. Оценка работы во время испытательного срока вновь принятых сотрудников по указанным должностям возлагается на кураторов структурного подразделения и управляющих отделениями.

6.3. Отбор и прием на работу кассиров осуществляется в общем порядке с учетом требований раздела 4 «Общие требования по организации работы» документа 4.6.4. Отбор и прием на работу в подразделения инкассации отделений осуществляется в общем порядке с учетом требований раздела 3 «Основные требования к приему на работу в подразделение инкассации» документа 5 \

6.5. При отборе и приеме на работу специалистов на должности младшего обслуживающего персонала, персонала службы охраны, а также категорий персонала не основной деятельности, связанной с выполнением секретарских функций, ведения архива и склада, функций делопроизводителя и курьера, водителя служебного автомобиля требования настоящего Положения применяются за исключением п. 3.4.4.. (тестирования) и процедуры наставничества.

Отбор и прием на работу названных категорий персонала осуществля-

ется на основании соответствия сотрудника требованиям типовой квалификационной характеристики на конкретную должность.

Контроль за качеством выполнения работы этих сотрудников во время испытательного срока осуществляет их непосредственный руководитель.



**Приложение 1 (к программе адаптации)****ЛИСТ ОЦЕНКИ**

вновь принятого сотрудника за время наставничества

Фамилия, имя, отчество наставника Наименование должности и подразделения \_\_\_\_\_

Стаж работы в структурном подразделении

Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_

Образование \_\_\_\_\_

Наименование учебного заведения и год окончания

Специальность \_\_\_\_\_

Квалификация \_\_\_\_\_

Предыдущее место работы Наименование должности и подразделения

\_\_\_\_\_

Дата назначения на должность \_\_\_\_\_

Оценка наставника \_\_\_\_\_

Заключение руководителя структурного подразделения о соответствии вновь принятого сотрудника требованиям, об уровне адаптации нового работника, степени освоения им знаний и навыков, необходимых для успешной работы

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Принятие решения руководителем отделения, курирующем данное структурное подразделение

Дата \_\_\_\_\_

Подпись \_\_\_\_\_

**Приложение 2 (к программе адаптации)**

УТВЕРЖДАЮ

Наименование должности Подпись ФИО дата  
куратора

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПЛАН НАСТАВНИЧЕСТВА**

Фамилия, имя отчество сотрудника \_\_\_\_\_

Наименование должности и подразделения \_\_\_\_\_

Дата назначения на должность \_\_\_\_\_

Срок наставничества \_\_\_\_\_

Фамилия, имя, отчество наставника \_\_\_\_\_

Наименование должности и подразделения Стаж работы в структурном подразделении \_\_\_\_\_

№ п/п	Содержание	Срок Исполнения	Форм Отчетности	Примечание
1	2	3	4	5

Примечание. При заполнении графы «Содержание» необходимо отразить те задачи и поручения, выполняемые сотрудником, по которым возможна наиболее полная и точная оценка профессиональных, деловых и личностных качеств работника.

Примерный индивидуальный план наставничества на 3 месяца

№ п/п	Содержание	Срок Исполнения	Форма Отчетности	Примечание
1	2	3	4	5
1	Изучение работником нормативного документа банка России (наименование документа)	10.01	Устное собеседование	

2	Изучение работником нормативного документа банка России (наименование документа)	20.01	Письменное тестирование	
3	Участие работника в семинаре со специалистами отделения	25.01	Устное собеседование	
4	Изучение работником методологической базы в подразделении	01.02	Устное собеседование	
5	Выполнение отдельного поручения или задания (наименование поручения)	05.02	Материал на бумажном носителе	
6	Выполнение отдельного поручения или задания (наименование поручения)	10.02	Материал на бумажном носителе	

Наставник должность  
 Подпись \_\_\_\_\_ ФИО \_\_\_\_\_  
 Согласовано Начальник  
 наименование отдела  
 Подпись \_\_\_\_\_ ФИО \_\_\_\_\_



1. Заключение службы по работе с персоналом, совместно куратором.
  2. Результат собеседования руководителя структурного подразделения (необходимо отразить выявленные профессиональные знания, деловые и личностные качества претендента, оценить его соответствие требованиям и дать заключение о возможном трудоустройстве)
  3. Заключение руководителя, курирующего данное структурное подразделение (о возможном трудоустройстве).
  4. Решение управляющего отделением: \_\_\_\_\_
  5. Решение кадровой комиссии: \_\_\_\_\_
-

### **Программа-тренинг по работе с абитуриентами и студентами первого курса**

Программа-тренинг разработана с учетом возможности его проведения не только психологами, но также кураторами и студентами-старшекурсниками.

Программа-тренинг включает в себя несколько этапов.

1. Подготовительный. Студенты приглашаются в вуз, не зная о цели сбора. На общем собрании каждая группа знакомится с методистом и уходит в свою аудиторию, где работу с ними продолжает тренер-старшекурсник. Куратор группы или студент-старшекурсник тоже поставлен в положение участника тренинга: он выполняет те же задания и упражнения, что и студенты.

На этом этапе студентам говорят о необходимости проведения таких занятий, создается мотивационная основа и формируется готовность студентов к данной работе.

2. Знакомство. Цель этого этапа, с одной стороны, сформировать первоначальное представление студентов о членах своей группы, а с другой – узнать куратора, методиста, преподавателя, его интересы и индивидуальные особенности. Благодаря таким играм и упражнениям, как «Кто я? Какой я?», «Я никогда не...», «Рисунок группы», рассказ о себе в режиме стресса, создается возможность для самопрезентации студентов, кураторов, методистов и преподавателей, формируется доброжелательная и доверительная атмосфера в группе.

3. На последующем этапе (организационном) – разрабатываются основные правила группы, основанные на профессионально-этических нормах поведения, которые в последствии скрепляются договором, например:

- «Я всегда могу сказать «нет»;
- «Я стараюсь говорить искренне» и т.д.

Далее нами дается несколько упражнений из телесной и арттерапии, а потом группа разбивается на три подгруппы и начинается игра: «Мы строим дом, в котором будем жить вместе». Особенность игры в том, что участники, в

совершенной тишине, строят дом из бумаги, пользуясь только клеем. В процессе работы общаются жестами и мимикой. В результате три дома построены, и каждая подгруппа начинает защищать темы: название, модель, конструкции, причины, виды деятельности и т.д. В заключение данного тренинга 1 сентября мы начинаем курс «Введение в специальность». Мы ведем подготовку по нескольким экономическим направлениям и специальностям, поэтому у каждого специалиста своя программа и свои методы знакомства с выбранной профессией, здесь нами используется деловые игра, экскурсия на базовые предприятия, встречи с социальными партнерами и успешными людьми – экономистами, предпринимателями, управленцами разных уровней. Но в итоге перед каждой группой возникает свой образ – модель современного экономиста.

Целью следующего этапа нашей программы является межличностное взаимодействие. Он предполагает создание условий для организации совместных действий при решении профессиональных задач. Здесь мы выбираем две формы работы – спортивные состязания и «Веревочный курс». «Веревочный курс» - это удачная методика сплочения коллектива.

**Цель данной работы** – развить взаимоотношения в группе и создать сплоченную команду в процессе выполнения проблемных заданий. Итогом данной работы является возможность учащихся отрефлексировать и проговорить те состояния, чувства, мысли, которые возникали в процессе работы на собрании группы, и описывают это в своих дневниках, а педагоги, психологи и тренеры-студенты собираются на итоговое собрание.

### **Самоактуализационный (модифицированный) тест (САТ)**

Опросник личностных ориентаций Э. Шострома (Personal Orientation Inventory — POI), измеряющий самоактуализацию как; многомерную величину. POI был создан в 1963 г. в Институте терапевтической психологии (Калифорния). POI разрабатывался на основе теории самоактуализации А. Маслоу, концепций психологического восприятия времени и временной ориентации субъекта Ф. Перлза и Р. Мэя, идей К. Роджерса и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии. Конкретные вопросы POI были отобраны из большого набора критических, в первую очередь, поведенческих и ценностных индикаторов, отличающих здорового самоактуализирующегося человека от невротика. В 1981-1984 гг. на кафедре социальной психологии МГУ Ю. Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз предприняли попытку адаптировать этот тест. В процессе работы методика Э. Шострома претерпела существенные изменения, фактически авторами был создан оригинальный психодиагностический инструмент, который получил название «Самоактуализационный тест» — САТ (Л.Я. Гозман и др., 1995).

В исследовании самоактуализационный (модифицированный) тест построен по тому же принципу, что и POI, и состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера. Суждения не являются обязательно строго полярными. Тем не менее, испытуемому предлагается выбрать то из них, которое в большей степени отвечает его представлениям или привычному способу поведения при выполнении профессиональных обязанностей в процессе профессиональных проб.

Задача данного теста – выявить наклонности, предрасположения в сфере профессиональной деятельности человека, то есть указать линию действий, обещающую оптимальное развитие всех способностей, достижение «жизнен-



ного успеха».

САТ измеряет самоактуализацию по 2 базовым и 12 дополнительным циклам. Такая структура опросника была предложена Э. Шостромом для РОИ и сохранена в данном тесте. Базовыми являются шкалы Компетентности: во времени и Поддержки. Они независимы друг от друга и, в отличие от дополнительных, не имеют общих пунктов. 12 дополнительных шкал составляют 6 блоков — по две в каждом. Каждый пункт теста в одну или более дополнительных шкал и, как правило, в одну базовую. Таким образом, дополнительные шкалы фактически включены в основные, они содержательно состоят из тех же пунктов. Подобная структура теста позволяет диагностировать большее число показателей, не увеличивая при этом в значительной степени объем теста.

### Описание шкал

#### Базовые шкалы

**Шкала компетентности** включает 15 пунктов. Основание для включения этой шкалы в тест в качестве базовой содержится, в частности, в работах Ф. Перлза. Ряд эмпирических исследований также свидетельствует о непосредственной связи ориентации во времени с уровнем личностного развития.

**Шкала поддержки** включает 63 пункта и измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне. Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, что, однако, не означает враждебности к окружающим или конфронтации с групповыми профессиональными нормами. Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, внешнем локусе контроля.

#### Дополнительные шкалы

В отличие от базовых, измеряющих глобальные характеристики самоактуализации, дополнительные шкалы ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов.

**Блок ценностей**

1. Шкала ориентации (19 пунктов) характеризует сами ценности.
2. Шкала гибкости поведения (25 пунктов) характеризует либеральность поведения.

**Блок чувств**

3. Шкала сензитивности к себе (13 пунктов) определяет то, насколько субъект осознает собственные чувства.
4. Шкала спонтанности (16 пунктов) определяет способность выражать свои чувства.

**Блок самовосприятия**

5. Шкала самоуважения (15 пунктов).
6. Шкала самопринятия (21 пункт).

**Блок концепции человека**

7. Шкала представлений о природе человека (9 пунктов).
8. Шкала синергичности (7 пунктов).

**Блок межличностной чувствительности**

9. Шкала принятия агрессии (16 пунктов).
10. Шкала контактности (20 пунктов).

**Блок отношения к познанию**

11. Шкала познавательных потребностей (11 пунктов).
12. Шкала креативности (14 пунктов).

Тест использован нами как для индивидуального, так и для группового обследования. Респонденты отвечали на вопросы и в присутствии экспериментатора. Время не ограничено, хотя практика показывает, что оно обычно не превышает 30-45 минут. Если более 10% ответов это два полюса или выбор отсутствует, то исследование является недействительным.

**Описание шкал**

Этот тест применялся нами как для профориентационной работы, так и для работы с абитуриентами. На этот случай добавляется еще одна дополни-

тельная шкала — шкала самоконтроля. Комментарий, который есть в конце интерпретации каждой шкалы, относится только к тому случаю, когда тест использовался в профориентационных целях.

### Базовые шкалы

#### 1. Компетентность

Высокий балл свидетельствует, во-первых, о способности человека жить «настоящим», то есть переживать настоящий момент во всей полноте, а не просто как фатальное последствие прошлого или подготовке к будущей «настоящей» жизни, во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть всю жизнь целостно. Именно такое мироощущение говорит о высокой **самоактуализации** личности или, проще говоря, ее **социальной зрелости**. Низкий балл сдает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной — прошлое, настоящее, будущее, дискретное восприятие своего жизненного пути.

Хороший руководитель в любой сфере экономической деятельности, будь он директором магазина, бригадиром или администратором, должен обладать высокой степенью самоактуализации. Тем, у кого низкий балл, рекомендовалось не претендовать (по крайней мере, в данное время) на руководящие должности, роли.

#### 2. Поддержка самоактуализации

Измеряет степень независимости ценностей и поведения человека от воздействия извне, человек, имеющий высокий балл, относительно независим в своих поступках, что, однако, не означает враждебности к окружающим или конфронтации с общепринятыми правилами. Низкий балл свидетельствует о высокой зависимости, конформности, внешнем, по отношению к человеку, центре контроля.

О людях, имеющих высокую оценку по этой шкале, часто говорят: «Человек с сильным характером». Таким людям свойственно работать в сфере экономики, они, как правило, добиваются значительных успехов. Более низ-

кие баллы свойственны людям творческих специальностей, художественным натурам.

### **Дополнительные шкалы**

#### **1. Ценностная ориентация**

Измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, характерные для самоактуализирующейся личности. Высокий балл подтверждает высокую степень самоактуализации.

При высоких баллах можно посоветовать выбирать специальности, связанные в будущем с управлением людьми, коллективами. При низких баллах — лучшие специалисты, связанные с личным, индивидуальным трудом или в составе какого-либо коллектива.

#### **2. Гибкость поведения**

Измеряет степень гибкости в реализации своих ценностей, способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации. Это свойство гибкости поведения — необходимое качество для снижения конфликтности при взаимоотношениях между людьми.

Высокая гибкость присуща людям, избираемым на выборные общественные должности, и сотрудникам органов территориального, межтерриториального управления, так как им часто приходится «примирять» антагонистические мнения многих людей, сохраняя при этом хотя бы видимость (или для видимости) свою объективную незаинтересованность.

#### **3. Сентизивность к себе**

Измеряет то, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах. К выбору специальности эта характеристика прямого отношения не имеет, но можно отметить, что при высоком балле у человека, как правило, складываются прохладные отношения с окружающими, о нем идет молва, что он «режет правду-матку», не задумываясь.

#### **4. Спонтанность**

Измеряет способность спонтанно выражать свои чувства. Высокий

балл не означает отсутствие способности к продуманным, целенаправленным действиям, он лишь свидетельствует о возможности и другого, не рассчитанного заранее действия, поведения. У людей творческих, с хорошо развитой фантазией, спонтанность существует как естественная черта характера, поведения, образующая комплекс «творческой» личности. При отсутствии глубокой внутренней культуры и жизненного опыта эта же черта часто выглядит не столь привлекательной и даже грубо: «сначала бьет, а потом думает».

Чем больше у человека развито аналитическое мышление, свойственное людям экономической профессии, тем ниже у него способность к спонтанности и тем выше предрасположенность к занятию аналитическим интеллектуальным трудом. К такому виду профессий относятся, например, бухгалтер, экономист и т. п.

#### 5. Самоуважение

Измеряет способность ценить свои достоинства. При высоких оценках, рекомендуется не избирать специальности, связанные с обслуживанием населения, с бытовыми услугами (то есть те, где есть прямой, личный контакт и возможность недооценки достоинств человека по разным причинам).

#### 6. Самопринятие

Измеряет степень принятия себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Если по другим шкалам также получены высокие оценки, то это закономерно. Если же оценка самопринятия высокая, а в других шкалах оценки средние или низкие — то явно завышено «самоумнение».

Таких людей часто за глаза называют зазнайками. В такой ситуации необходимо посоветовать срочно заняться осмыслением «самоумнения», а работу выбирать по возможности такую, которая не связана с постоянными контактами с коллегами по работе, то есть индивидуальную.

#### 7. Представления о природе человека

Измеряет склонность воспринимать природу человека в целом положительно (люди в массе своей добры) и не считать противоположными такие ка-

чества, как мужество — женственность, рациональность — эмоциональность и т. п. Для мужчин, обладающих высокими оценками по этой шкале, существенно увеличиваются шансы быть принятыми «своими» в преимущественно женский производственный коллектив. Для женщин возможность быть «своей» в мужском коллективе имея такую высокую оценку, менее выражена. Можно сказать, что для всех, независимо от пола, получивших оценки выше 8 баллов, преимущественно женский коллектив является более благоприятным.

#### 8. Синергичность

Измеряет способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное. Высокие оценки желательны для людей, выбирающих работу, связанную с человеческим общением.

#### 9. Принятие агрессии

Измеряет способность принимать свою агрессию, гнев и раздражение как естественные проявления человеческой природы. Но это не означает оправдание своей антисоциальности. Если балл получился высоким, то можно попробовать вместе с испытуемым учащимся проанализировать каждый вопрос, входящий в эту шкалу. А вообще трудно предложить вид деятельности, где этот комплекс был полезен, хотя и не исключается, что есть такие виды работ.

#### 10. Контактность

Измеряет способность к быстрому установлению глубоких контактов с людьми, то есть к субъектно-объектному обобщению. Чем выше балл, тем выше контактность. При сумме более 14 баллов — это общительный и добросердечный, открытый и добродушный человек. Ему свойственны естественность и непринужденность в поведении, внимательность к людям. Очевидно, что контактность — качество полезное и особенно тем, кто хотел бы работать, общаясь с людьми.

#### 11. Познавательные потребности

Измеряет степень стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

### 12. Креативность

Измеряет выраженность творческой направленности личности. При балле 8 и более стоит порекомендовать обязательно продолжить образование в вузе.

### 13. Самоконтроль

Измеряет степень внутренней дисциплины, самоконтроля. При сумме баллов менее 6 таким людям присуща внутренняя конфликтность, у них не всегда хорошо обстоят дела с дисциплиной. При оценке выше 8 баллов — это скорее целеустремленный человек, хорошо контролирующий свои эмоции. При низком балле стоит посоветовать подбирать работу такую, чтобы ее график, временной режим по возможности зависел от самого человека, с минимальным вмешательством других людей. При высоком балле нет ограничений на какие бы то ни было виды деятельности.

### **Инструкция**

На вопросы надо отвечать:

- последовательно, по очереди; желательно отвечать сразу, не тратя время на обдумывание. Здесь нет хороших или плохих вопросов, так как это не испытание ваших умственных способностей. Вам должно хватить нескольких минут;

- отвечать надо искренне, это в ваших интересах, если вы затрудняетесь, не уверены в точности ваших ответов, попросите помочь вам ответить на вопросы теста близкого вам человека, суждения которого вы считаете справедливыми и объективными;

- отвечая на вопросы, вам необходимо в каждом пункте выбрать наиболее правильное, на ваш взгляд, суждение и отметить его.

### Текст опросника

1. а) Я верю в себя тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.

б) Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не смогу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.

2. а) Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

б) Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

3. а) Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

б) Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.

4. а) Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

5. а) Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

б) Я не чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

6. а) В сложных ситуациях надо действовать уже испытанным способом, так как это гарантирует успех.

б) В сложных ситуациях всегда надо искать принципиально новые решения.

7. а) Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.

б) Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.

8. а) Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.

б) Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о



себе.

9. а) Я могу без всяких угрызений совести отложить до завтра то, что ей должен сделать сегодня.

б) Меня мучают угрызения совести, если я откладываю то, что я должен был сделать сегодня, до завтра.

10. а) Иногда я бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей.

б) Я никогда не бываю так зол» чтобы мне хотелось «бросаться» на людей.

11. а) Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.

б) Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.

12. а) Человек должен оставаться честным во всем и всегда.

б) Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.

13. а) Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия.

б) Не стоит потакать излишнему любопытству ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.

14. а) У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б) У меня никогда не возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

15. а) Я всячески стараюсь избегать огорчений.

б) Я не стремлюсь всегда избегать огорчений.

16. а) Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.

б) Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.

17. а) Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.

б) Я бы хотел совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.

18. а) Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как бы готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.

б) Мне кажется, что я живу по-настоящему.

19. а) Обычно высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с другими.

б) Обычно я стараюсь не говорить и не делать такого, что грозит осложнениями в отношениях с другом.

20. а) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.

б) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.

21. а) Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтах.

б) Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.

22. а) Я редко задумываюсь о том, как мое поведение соответствует ситуации.

б) Я часто задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.

23. а) Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать трудности, которые ставит перед ним жизнь,

б) Я не думаю, что каждый человек способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

24. а) Главное в нашей жизни — это создать что-нибудь новое.

б) Главное в нашей жизни — это быть честным и благородным человеком, приносящим людям пользу.

25. а) Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционные мужские черты характера, а у женщин — традиционно женские.

б) Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе традиционно мужские и традиционно женские черты характера.

26. а) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, доставить удовольствие другому, в противовес свободному выражению своих чувств.

б) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, выразить свои чувства.

27. а) Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, являются естественным проявлением их человеческой природы,

б) Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, не являются естественным проявлением их человеческой природы.

28. а) Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.

б) Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.

29. а) Я уверен в себе.

б) Я не уверен в себе.

30. а) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа.

б) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семья.

31. а) Я никогда не сплетничаю.

б) Иногда мне нравится посплетничать.

32. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б) Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.

33. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.

б) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя

обязанным ему.

34. а) Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.

б) Мне всегда удается быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.

35. а) Меня редко беспокоит чувство вины.

б) Меня часто беспокоит чувство вины.

36. а) Я часто чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.

б) Я не чувствую себя обязанным делать что-либо, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.

37. а) Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики.

б) Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики.

38. а) Я считаю, что необходимо следовать правилу «не трать время даром».

б) Я не считаю, что необходимо следовать правилу «не трать время даром».

39. а) Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.

б) Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.

40. а) Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.

б) Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.

41. а) Я предпочитаю оставлять приятное «на потом».

б) Я предпочитаю не оставлять приятное «на потом».

42. а) Я часто принимаю спонтанные, неожиданные решения.

б) Я редко принимаю спонтанные, неожиданные решения.

43. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к каким-либо неприятностям.

б) Я стараюсь не выражать свои чувства, даже если это может привести к каким-либо неприятностям.

44. а) Я не могу сказать, что нравлюсь себе.

б) Я могу сказать, что нравлюсь себе.

45. а) Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах.

б) Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах.

46. а) Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими недовольство ими.

б) Мне кажется, что в общении с другими люди должны скрывать свое недовольство ими,

47. а) Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя люди.

б) Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя люди.

48. а) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого.

б) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.

49. а) При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других.

б) Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.

50. а) Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального увлечения.

б) Я легко отличаю любовь от простого сексуального увлечения.

51. а) Меня постоянно волнует проблема самоусовершенствования.

б) Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.

52. а) Достижение счастья не может быть целью человеческих отноше-

ний.

б) Достижение счастья — это главная цель человеческих отношений.

53. а) Мне кажется, что я вполне могу доверять собственным оценкам.

б) Мне кажется, что я не могу вполне доверять собственным оценкам.

54 а) При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек.

б) Человеку крайне трудно избавиться от своих привычек.

55. а) Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.

б) Мои чувства никогда не приводят меня в недоумение.

а) В некоторых случаях я считаю себя вправе дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.

б) Я никогда не считаю себя вправе дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.

57. а) Можно судить со стороны, насколько счастливо складываются отношения между людьми.

б) Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько счастливо складываются отношения между людьми.

58. а) Я часто перечитываю понравившиеся мне книга по несколько раз.

б) Я думаю, что лучше прочесть какую-нибудь новую книгу, чем уже прочитанную.

59. а) Я очень увлечен своей работой и учебой.

б) Я не могу сказать, что увлечен своей работой, учебой.

60. а) Я недоволен своим прошлым.

б) Я доволен своим прошлым.

а) Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

б) Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

62. а) Существует очень мало ситуаций, когда я могу себе позволить дурачиться.

б) Существует множество ситуаций, когда я могу себе позволить дурачиться.

63. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают излишне бестактны.

б) Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека, и поэтому можно оправдать бестактность.

64. а) Обычно я расстраиваюсь из-за потери или Поломки нравящихся мне вещей.

б) Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

65. а) Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ждут окружающие.

б) Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ждут окружающие.

66. а) Интерес к самому себе всегда необходим для человека.

б) Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.

67. а) Иногда я боюсь быть самим собой.

б) Я никогда не боюсь быть самим собой.

68. а) Большая часть того, что мне приходится делать, доставляет мне удовольствие.

б) Лишь немного из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

69. а) Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и недостатках.

б) Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.

70. а) Я могу сделать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.

б) Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.

71. а) Человек должен раскаиваться в своих поступках.

б) Человек не должен (не обязательно должен) раскаиваться в своих поступках.

72. а) Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств.

б) Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств.

73. а) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, чего я хочу сам.

б) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, чего хотят окружающие.

74. а) Я стараюсь, никогда не быть «белой вороной».

б) Я позволяю себе иногда быть «белой вороной».

75. а) Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.

б) Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.

76. а) Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.

б) Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.

77. а) Часто бывают ситуации, когда выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуации.

б) Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуации.

78. а) Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы, так как приносят людям пользу.

б) Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы хотя бы тем, что доставляют людям эмоциональное удовлетворение.

79. а) Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

б) Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.



80. а) Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.  
б) Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.
81. а) Пожалуй, я могу сказать, что я живу с ощущением счастья.  
б) Пожалуй, я не могу сказать, что я живу с ощущением счастья.
82. а) Довольно часто мне бывает скучно.  
б) Мне никогда не бывает скучно.
83. а) Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно.  
б) Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверен, что оно взаимно.
84. а) Я легко принимаю рискованные решения.  
б) Обычно мне трудно принимать рискованные решения.
85. а) Я стараюсь всегда и во всем поступать честно.  
б) Иногда я считаю возможным мошенничать.
86. а) Я готов примириться со своими ошибками.  
б) Мне трудно примириться со своими ошибками.
87. а) Обычно я чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.  
б) Обычно я не чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
88. а) Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.  
б) Детям не обязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
89. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.  
б) Я еще до конца не разобрался, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
90. а) Я думаю» что большинству людей можно доверять.  
б) Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
91. а) Прошрое, настоящее, будущее представляются мне как единое

целое.

б) Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.

92. а) Я предпочел бы проводить отпуск путешествуя, даже если это сопряжено с большими затратами и неудобствами.

б) Я предпочел бы проводить отпуск спокойно, в комфортных условиях.

93. а) Бывает, что мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.

б) Мне почти никогда не нравятся люди, чье поведение я не одобряю.

94. а) Людям от природы свойственно понимать друг друга.

б) По природе человеку свойственно заботиться о собственных интересах.

95. а) Мне никогда не нравятся сальные шутки.

б) Мне иногда нравятся сальные шутки.

96. а) Меня любят потому, что я сам способен любить.

б) Меня любят потому, что я стараюсь заслужить любовь окружающих.

97. а) Мне кажется, эмоции и рациональное в человеке не противоречат друг другу.

б) Мне кажется, что эмоции и рациональное в человеке противоречат друг другу.

98. а) Я чувствую себя уверенным в отношениях с другими людьми.

б) Я чувствую себя неуверенным в отношениях с другими людьми.

99. а) Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.

б) Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.

100. а) Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

б) Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ори-

ентироваться в ситуации.

101. а) Я считаю, что способность к творчеству — природное свойство человека.

б) Я считаю, что далеко не все одарены природной способностью к творчеству.

102. а) Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удалось (не удается) добиться совершенства в чем-либо.

б) Я часто расстраиваюсь, если мне не удалось добиться совершенства в чем-либо.

103. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.

б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.

104. а) Мне нелегко смириться со своими слабостями.

б) Мне легко смириться со своими недостатками.

105. а) Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

б) Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

106. а) Мне часто приходится оправдываться перед самим собой за свои поступки.

б) Мне редко приходится оправдываться перед самим собой за свои поступки.

107. а) Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько оно необходимо.

б) Человек должен всегда заниматься, прежде всего тем, что ему интересно.

108. а) Я могу сказать, что мне нравится большинство Людей, которых я знаю.

б) Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

109. а) Иногда я не против того, чтобы мной командовали.

б) Мне никогда не нравится, когда мной командуют.

110. а) Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.

б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

111. а) Я часто боюсь совершить какую-либо оплошность.

б) Я не боюсь совершить какую-либо оплошность.

112. а) Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе, учебе.

б) Наибольшее удовлетворение человек получает при выполнении работы, учась чему-то.

113. а) О человеке никогда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой.

б) Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.

114. а) Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как считаю нужным, несмотря на последствия.

б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как считаю нужным.

115. а) Люди часто раздражают меня.

б) Люди редко раздражают меня.

116. а) Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.

б) Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.

117. а) Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.

б) Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.

118. а) Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие.

б) Я вижу себя не совсем таким, каким видят меня окружающие.

119. а) Бывает, что я стыжусь своих чувств.

б) Я никогда не стыжусь своих чувств.

120. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.

б) Мне не нравится участвовать в жарких спорах.

121. а) У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новинками в мире искусства и литературы.

б) Я постоянно слежу за новинками в мире искусства и литературы.

122. а) Мне всегда удастся руководствоваться в жизни своими чувствами и желаниями.

б) Мне не часто удастся руководствоваться в жизни своими чувствами и желаниями.

123. а) Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении личных проблем.

б) Я редко руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении личных проблем.

124. а) Мне кажется, что для того чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными знаниями в этой области.

б) Мне кажется, что для того чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.

125. а) Я боюсь неудач.

б) Я не боюсь неудач.

126. а) Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

б) Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

127. а) Я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неожиданностей, чем с другими людьми.

б) Я не могу сказать, что я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неожиданностей, чем с другими людьми.

128. а) Я думаю, что говорю неправду реже, чем большинство людей.

б) Я не думаю, что говорю неправду реже, чем большинство людей.

129. а) Усилия, затраченные на составление планов, никогда не лишние.

б) Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.

130. а) Аккуратные, требовательные люди не уживаются со мной.

б) Аккуратные, требовательные люди легко уживаются со мной.

131. а) Когда вопрос, который надо решить, очень труден и требует от меня много усилий, я еще раз пытаюсь его решить.

б) Когда вопрос, который надо решить, очень труден и требует от меня много усилий, я стараюсь заняться другим вопросом.

132. а) Ночью мне часто снятся фантастические или нелепые сны.

б) Мне не снятся фантастические или нелепые сны.

### **Ключ**

**Компетентность:** 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 45б, 60б, 71б, 76б, 82б, 91а, 106б, 131б.

**Поддержка самоактуализации:** 1б, 2б, 3а, 4а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б, 46а, 52а, 53а, 55а, 56а, 57а, 59а, 61б, 62б, 56, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 80а, 81а, 83а, 89б, 90а, 93а, 94а, 95\б, 96а, 97а, 98а, 99б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

**Ценностная ориентация:** 17а, 42а, 49б, 50б, 53а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 89а, 90а, 93а, 97а, 99б, 102а, 105б, 122а.

**Гибкость поведения:** 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68б, 70а, 74а, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б, 130б.

**Сензитивность к себе:** 2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.

**Спонтанность:** 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а, 127б, 129б.

**Самоуважение:** 26, 3а, 76, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.

**Самопринятие:** 16, 8а, 146, 22б, 31а, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

**Представления о природе человека:** 23а, 256, 276, 506, 66а, 90а, 94а, 97а, 113а.

**Синергичность:** 506,68а, 916,93а, 97а, 996,113а.

**Принятие агрессии:** 56, 8а, 10а, 156,19а, 29а, 396,43а, 46а, 56а, 576, 676,856,93а, 946,115а.

**Контактность:** 56, 76б, 17а, 23б, 26б, 36б, 46б,665б,70а, 73а, 746,756, 79б, 96а, 996, 103б, 108, 109а, 120а, 123б.

**Познавательные потребности:** 13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б,121б.

**Креативность:** 66, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б,123б,124а.

**Самоконтроль:** 22а, 56б, 77б, 80б, 100а, 127а, 128а, 129а, 130б,131б, 132б.

**Программа исследования  
влияния адаптации к освоению профессии на процесс формирования профессиональной культуры будущих экономистов**

**Методическая программа исследования** направлена на изучение влияния адаптации к освоению профессии студентов-будущих экономистов, на процесс формирования профессиональной культуры.

С нашей точки зрения, лучший способ проанализировать степень влияния – это использовать различные методики, но методики, подобранные не случайно, а целенаправленно, на основе общей стратегии исследования. Её организация заключается в том, что влияние обследуется с помощью всего комплекса методик, подобранных по принципу дополнительности.

Во-первых, данный принцип применяется для сбора информации с помощью методик качественного и количественного характера, позволяющих получить сведения о субъективных и объективных параметрах адаптации. Эти методики тесно взаимосвязаны. Данные исследований при помощи методик количественного характера обеспечивают анализ и интерпретацию результатов, полученных с помощью качественных методик.

Во-вторых, использование принципа дополнительности объясняется тем, что отношения, общение, взаимодействие требуют различных методик исследования, прежде всего потому, что отношения – это внутреннее состояние человека, недоступное непосредственному наблюдению, а общение и взаимодействие – внешне наблюдаемые процессы, которые реализуются в виде определённых обращений людей друг к другу.

Однако, зафиксировав акты общения и взаимодействия, мы можем высказать предположение об отношениях, существующих между педагогом и студентом их влияние на процесс адаптации. Поэтому методики исследования (анкетирование, наблюдение и т. д.) взаимодополняют друг друга.



Преимущество данного подхода состоит в том, что позволяет произвести разного рода сопоставления данных в характеристике адаптации, а также определить степень ее влияния на создание гуманистической воспитательной среды учебном заведении.

**Изучение межличностных отношений педагогов и студентов  
(модифицированный вариант методики Н.В. Кузьминой)**

**Цель:** установить причины трудностей в организации межличностных отношений педагогов и студентов, влияющих на процесс адаптации.

**Анкета 1 (для студентов)**

**Инструкция:** внимательно прочитайте, выберите из предложенных вариантов ответов не более 2-3, ответ подчеркните,

1. Что мешает студентам устанавливать отношения с педагогами?

- ограниченность рамками профессиональных обязанностей;
- разные подходы к решению проблем (разные интересы);
- нет желания глубже узнать студентов;
- давление со стороны педагога;
- неумение организовать личностное общение;
- считаю, что такие отношения бессмысленны;
- другое.

2. Что привлекает студентов в отношениях с педагогами?

- процесс приобретения знаний по предмету;
- общение с педагогом;
- научное содержание предмета;
- мнение педагога по некоторым профессиональным вопросам;
- понимание, уважение со стороны педагога;
- другое.

3. Что огорчает студентов в отношениях с педагогами?

- отсутствие дружеских связей;

- неинтересное преподавание;
- формализм в отношениях;
- конфликты с педагогами;
- отсутствие научного содержания в преподавании предмета;
- непонимание педагогом студента;
- другое.

4. Хорошо ли педагоги знают студентов?

- хорошо;
- не очень;
- плохо.

5. Какую помощь педагоги оказывают студентам?

- в личностном становлении;
- в профессиональном становлении.

**Анкета 2 (для педагогов)**

Инструкция та же.

1. Что мешает педагогу устанавливать позитивные отношения со студентами?

- незаинтересованность преподаваемым предметом;
- отчуждённость, закрытость студентов;
- формальное отношение к педагогу (как к источнику информации);
- безразличие студентов,
- нежелание понимать педагога;
- неумение поддерживать личностное общение;
- другое.

2. Что удовлетворяет педагогов в отношениях со студентами?

- ответное понимание со стороны студентов;
- доброжелательность, открытость, увлечённость студентов;
- личностные отношения с педагогом;

- помощь со стороны студентов;
  - другое.
3. Что огорчает педагогов в отношениях со студентами?
- неуспех в учебной деятельности;
  - отсутствие дружелюбных отношений;
  - конфликты со студентами;
  - формальное, нетворческое отношение к учёбе;
  - непонимание со стороны студентов;
  - другое.
4. Хорошо ли студенты знают педагогов?
- хорошо;
  - не очень;
  - плохо.
5. Какую помощь студенты оказывают педагогам?
- в личностном становлении;
  - в профессиональном становлении.

### **Анкета 3**

**Инструкция:** оцените по 5-балльной системе следующие высказывания.

В нашем учебном заведении ценятся:

- престиж знаний.....
- уважение достоинства личности .....
- взаимопомощь в трудную минуту .....
- формально-ролевой характер отношений.

**Удовлетворённость студентов отношениями с преподавателями (модифицированный вариант методики Н.Ф. Кузьминой)**

Цель: выявить удовлетворённость студентов отношениями с преподавателями.

**Инструкция:**

1. Оцените Вашу удовлетворённость отношениями с преподавателями (указать кого) по следующим баллам:

+1 – полностью удовлетворён;

+ 0,5 – удовлетворён;

0 – не могу (не хочу) оценивать, не знаю

- 0,5 – не удовлетворён;

- 1 – совершенно не удовлетворён;

2. Начертите числовую прямую – 1 - 0.5 0 +0.5 +1

На данной числовой прямой отметьте ту точку, которая соответствует Вашей удовлетворённости отношениями с преподавателем.

Обработка и анализ результатов:

обработка полученных данных проводится по формуле

$$\frac{п1(-1) + п2 (-0.5) + п3 (0) + п4 (+0.5) + п5 (+1)}{№} 100\% = \text{КУО}$$

№

№ — общее количество студентов, выполняющих данную методику

п. 1, 2, 3,... — количество студентов, поставивших определённый балл.

Результаты данной методики, в соответствии с уровнем отношения преподавателя и студентов, распределяются следующим образом

- межличностный уровень (высокий) — от 80% до 100%

- формально - ролевой уровень (средний) — от 50% до 80%

- негативный уровень отношений (низкий) — от 0 до 50%

**Тестовая карта оценки стиля коммуникативной деятельности преподавателя (модифицированная В.А. Кан-Калик)**

**Цель:** определить коммуникативные качества педагога, влияющие на процесс адаптации.

**Инструкция:** оцените соответствующим баллом – от - 3 до +3 степень проявления в поведении преподавателя на занятиях следующих коммуникативных качеств (в графе «Обоснование» пометьте, какие действия участников педагогического процесса легли в основу вашей оценки).

	<b>Позитивные качества</b>	<b>Баллы</b> +3 2 1 1 2 3 -	<b>Негативные качества</b>	<b>Обоснование</b>
.	Активность педагога (высокий тонус деятельности)		Пассивность педагога	
.	Гибкость (возможность влияния тактики взаимодействия в зависимости от ситуации)		Регидность (Неизменность принятых установок)	
.	Варьирование дистанции в общении		Фиксация максимальной дистанции	
	Уверенность		Тревожность	
.	Открытость (свободно выражает свои чувства)		Закрытость (реакции «приглушенные» «приглушенные»)	
.	Дифференцированность в общении со студентами		Отсутствие дифференцированности в общении	
.	Поощрение инициативы студентов		Подавление инициативы студентов	
	Заинтересованность		Безразличие	
.	Доброжелательность		Недоброжелательность	

## Протокол наблюдения взаимодействия преподавателей и студентов

**Цель:** определить характерные особенности взаимоотношений педагога и студентов.

**Инструкция:** внимательно прочитайте и оцените каждое высказывание по следующим баллам:

2 - данный показатель имеет место всегда;

1 – редко;

0 - никогда.

Дата \_\_\_\_\_

Группа \_\_\_\_\_

Преподаватель \_\_\_\_\_

Форма проведения взаимодействия	Баллы
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Высокий тонус деятельности педагога.</li> <li>2. Педагог ненавязчиво стимулирует деятельность студентов, предоставляя им максимум свободы.</li> <li>3. Скрытое, опосредованное насилие, давление со стороны педагога.</li> <li>4. Педагог гибко реагирует на новые обстоятельства педагогической деятельности.</li> <li>5. Педагог не учитывает возникающих обстоятельств в процессе взаимодействия со студентами, действует на основе спланированной программы.</li> <li>6. Частые дисциплинарные замечания.</li> <li>7. Педагог не делает никаких замечаний, объективно, не</li> </ol>	

<p>сравнивая студентов друг с другом, анализирует их деятельность.</p> <p>8. Дифференцированность, но не избирательность педагога в общении со студентами.</p> <p>9. Отсутствие у педагога дифференцированной работы со студентами.</p> <p>10. У педагога преобладает стремление сообщить информацию студентам, а не обсудить её.</p> <p>11. Демагогическая авторитарность педагога в процессе общения со студентом (призывы к выполнению заданий, «разглагольствования» об их необходимости и значимости).</p> <p>12. Педагог использует юмор при взаимодействии со студентами.</p> <p>13. Педагог уверенно организует деятельность студентов.</p> <p>14. Педагог искренне заинтересован, проявляет такт, доброжелательность.</p> <p>15. Студенты свободно выражают свои мысли и чувства.</p> <p>16. Студенты испытывают тревожность, чувство вины или страха перед преподавателем.</p> <p>17. Общение педагога и студента ограничено рамками профессиональных обязанностей, реакции сдержанные.</p> <p>18. Между педагогом и студентом возникли дружеские, личностные отношения.</p>	
--	--

### **Анкета «Преподаватель глазами студента»**

**Цель:** определить характерные особенности поведения педагога в процессе адаптации студентов – первокурсников.

**Инструкция:** внимательно прочитайте и оцените каждое качество Пре-

подавателя по следующим баллам:

5- качества проявляются всегда;

4- как правило;

3- иногда;

2- очень редко;

1- иногда;

0- не знаю.

	<b>Качества преподавателя</b>	<b>Баллы</b>
	Преподаватель понимает студентов, следит за их реакцией	
	Преподаватель проявляет доброжелательность, такт в общении со студентами, уважает их чувство собственного достоинства.	
	Преподаватель проявляет искренний интерес к студенту, вызывает к себе доверие.	
	Педагог имеет дружеские отношения со студентами, использует юмор в общении.	
	Преподаватель справедлив в оценке студентов, никогда не сравнивает их по принципу «плохой-хороший».	
	Преподаватель, тот человек, с которым можно посоветоваться, обратиться за помощью.	

**Тестовая карта определения показателей уровня развития коммуникативной компетенции на разных этапах адаптации**

**Инструкция:** оцените соответствующим баллом проявления личностных качеств студентов:

1 балл – качество не проявляется вообще,



2 - редко.

3 - иногда.

4 - часто,

5 - всегда.

Фамилия, имя студента \_\_\_\_\_

Группа \_\_\_\_\_

	<b>Коммуникативные компетенции</b>	<b>Само оценка</b>	<b>Независимая оценка</b>	<b>Оценка «компетентных судей»</b>
.	Общительность (потребность в общении со студентами, свободное владение речью).			
.	Доброжелательность (умение показать людям своё уважительное отношение, принимать их даже тогда, когда не одобряешь их поступки, готовность поддерживать других).			
.	Эмпатия (умение видеть мир глазами других).			
.	Аутентичность (умение быть естественным в отношениях не скрываться за масками, ролями).			
.	Открытость (умение искренне говорить о своих чувствах, готовность открыть другим свой внутренний мир).			



Общительность									
Доброжелательность									
Эмпатия									
Аутентичность									
Открытость									
Инициативность									
Тактичность									
Гибкость									
Непосредственность									

### Анкета для педагогов

**Цель:** выявить характерные особенности взаимоотношений педагогов и студентов в процессе адаптации.

**Инструкция:** внимательно прочитайте и оцените каждое высказывание по следующим баллам:

2 - данный показатель имеет место почти всегда, очень часто;

1 - иногда;

0 - редко, почти никогда.

№	Характеристика отношений	Баллы
	<p>1. Наши отношения со студентами построены на взаимопонимании, гибком реагирования на разнообразные обстоятельства педагогической деятельности, дифференцированном подходе.</p> <p>2. Наши отношения со студентами имеют доброжелательный, уважительный, тактичный характер.</p> <p>3. В основе наших отношений со студен-</p>	

	<p>тами лежат искренность, справедливость, взаимодоверие.</p> <p>4. У нас со студентами дружеские отношения, взаимопомощь в трудную минуту.</p> <p>5. Отношения со студентами организованы на основе взаимного интереса, активного слушания, эмоциональной "включённости" в ситуацию взаимодействия.</p> <p>6. Нашему общению присущи двусторонняя свобода, естественность, открытость, спонтанность в выражении чувств.</p> <p>7. Педагог удовлетворён отношениями со студентами.</p> <p>8. Студенты значимы для моего личного и профессионального роста.</p>	
№ группы		

**Эмоциональные состояния у студентов в процессе адаптации  
(Модифицированный вариант методики Н.В. Кузьминой)**

Цель: выявить преобладание эмоционального состояния у студента в процессе адаптации.

**Инструкция:** отметьте на опросном листе, как часто Вы испытываете указанные чувства в процессе взаимодействия с различными преподавателями и другими студентами, представителями профессии.

Опросный лист.

2 – очень часто;

1 – иногда;

0 – редко, почти никогда.

Вид деятельности	Эмоции и чувства
------------------	------------------

	Радо- до- сть	Стра- х	Удо- воль- ствие	Сме- х	Актив- ность	Пассив- ность	Скука
На занятиях							
На практике							
При участии в работе студенче- ского само- управления							
Мероприя- тия в груп-							
Общие ме- роприятия							

### **Обработка результатов и выводы**

Все опросные листы собираются, нумеруются.

Обработка осуществляется в несколько этапов.

1. Табулирование данных опросных листов (данные опросных листов сводятся в общую таблицу).

2. Количественная обработка.

Для интерпретации результатов цифры с опросных листов расцениваются как баллы:

- подсчитывается общее количество баллов в каждом столбце;
- обработка полученных данных проводится по формуле

$$\frac{п1(2) + п2(1) + п3(0)}{№(2)}$$

$$№(2)$$

№ - общее количество студентов, выполняющих данную методику;

п. 1, 2, 3 – количество студентов, поставивших определённый балл.

### Опросники к программе спецкурса 1

Вопросы	Ответы
Что Вы ждёте от спецкурса?	
Есть ли у Вас проблемы в установлении личностных контактов с учениками (студентами), коллегами, руководством?	
Хотели бы Вы заниматься на спецкурсе?	
Есть ли у Вас какие-либо пожелания относительно направленности работы на спецкурсе, вопросов, которые должны на нём обсуждаться?	

### Опросники к программе спецкурса 2

Вопросы	Ответы
Что дало Вам участие в спецкурсе?	
Можно ли использовать знания, помученные на спецкурсе в своей: профессиональной деятельности?	

### Опросники к программе спецкурса 3

Вопросы	Ответы
Что было для меня главным на сегодняшней встрече?	
Удалось ли мне узнать что-либо новое?	
Какие чувства я испытал сегодня?	

### Методика контроля педагогических воздействий (Л.М. Митина)

**Цель:** выяснить строится ли процесс взаимодействия педагога и студента как воздействие или как взаимодействие на разных этапах адаптации.

**Инструкция:** оценивающим может быть как сам педагог, фиксирующий виды и типы собственных воздействий на студентов, так и другой диагност. Наиболее информативным может быть вариант одновременного заполнения

карты—схемы педагогом и диагностом с последующим сравнительным анализом полученных данных.

**Карта-схема контроля (самоконтроля) педагогических  
воздействий педагога**

Воздействие и типы воздействий	5 10 10 10 10 Сумма воздействий
<b>Информирующие</b>	
<b>Воздействующие:</b> описание, пересказ, повествование, сведения, иллюстрация, демонстрация.	
<b>Взаимодействующие:</b> доказательство как цепочка рассуждения; сокращённая аргументация; опровержение (прямое или косвенное); предположение, гипотеза; раздумья; диспут; обсуждение; риторический вопрос.	
<b>Контролирующие</b>	
<b>Воздействующие:</b> прямой односложный вопрос; прямой развёрнутый вопрос; исправление ошибок; опровержение мнения студента; отказ от аргументации;	
прерывание ответа; игнорирование молчанием в ответ на вопрос ученика; несогласие и дополнение; несогласие и конфронтация	
<b>Взаимодействующие:</b> просьба высказать своё мнение; согласие; согласие и дополнение; согласие и повторение слов ученика, несогласие и возражение с критерием; принятие предложения; обсуждение предложений и просьб; наводящий вопрос; полемика.	
<b>Организирующие</b>	



<b>Воздействующие</b> – требование, напоминание о требовании; принуждение, т.е. санкционирование (приказ, распоряжение, команда)	
<b>Взаимодействующее:</b> предложение, поручение; просьба: ответ, подсказка; помощь; инструктирование.	
<b>Оценивающие</b>	
<b>Воздействующее:</b> указание, перечисление оценок; предупреждение об отметке, выражение своего удовлетворения выполненной работой; критика без критерия; сарказм; пренебрежительная оценка способностей студента; предвзятая оценка, замечания в процессе выполнения; сравнительная оценка студента с присутствующими	
<b>Взаимодействующее:</b> пожелание; критика недостатков с критерием; просьба высказать самооценочное суждение; просьба высказать взаимооценку; оценка общего состояния группы, студента; самооценка педагога; самоисправление в случае неточности; сравнительная оценка успехов студента прошлых и настоящих.	
<b>Дисциплинирующее</b>	
<b>Воздействующее:</b> прямое требование; предупреждение о наказании; называние имени нарушителя дисциплины; санкции (обвинения, угроза, крик, злословие, повышение интонации), сарказм; едкая ирония.	
<b>Взаимодействующее:</b> порицающие замечания; намёк; пауза; шутка; смех; товарищеская ирония.	

Обработка данных:

- 1) чем больше сумма взаимодействий по сравнению с суммой воздей-

ствий;

2) чем больше сумма информирующих, контролирующих и организующих воздействий по сравнению с суммой оценивающих и дисциплинирующих, тем выше уровень мастерства педагогического общения педагога.

## **Адаптация личности к новой профессиональной среде**

### **Тест Л.В. Янковского (модифицированный)**

Выпускник вуза, попадая в новую профессиональную среду, усваивает правила и нормы, определяемые данной средой, которые в дальнейшем регулируют его поведение. Ценности, установки, профессионально-этические нормы обладают и адаптивной функцией. Они позволяют личности успешно существовать в своей профессиональной среде и порождают чувство принадлежности к ней и сопричастности с ней. Молодой специалист, прежде всего, сталкивается с проблемой адаптации к новой профессиональной среде, к новым ценностным ориентациям, профессионально-этическим нормам поведения, традициям, ритуалам, и пр.

Данный опросник позволяет выявить уровень и тип адаптации молодого специалиста к новой профессиональной среде. В данном варианте он предназначен для экономистов, поскольку здесь отражена специфика их профессиональной деятельности.

**Инструкция.** «Перед вами ряд утверждений, которые помогут определить степень успешности вашей адаптации к новой профессиональной среде. Если вы согласны с утверждением, рядом с его номером поставьте знак + ("да"), если нет — знак - ("нет"), если какое-нибудь утверждение к вам не относится, поставьте знак "0". Отвечайте, пожалуйста, искренне и честно.

Текст опросника

1. Мне нравится культура данной организации.
2. Мне нравится знакомиться с коллегами.
3. По-моему, я здесь гораздо способнее и находчивее, чем был в вузе.
4. У меня есть близкие люди среди коллег.
5. У молодых специалистов всегда одинаковые проблемы.
6. Я сам виноват в своих неудачах.
7. Я с удовольствием изучаю свои новые обязанности.

8. Если я с чем-то не справлюсь, я всегда могу рассчитывать на помощь коллег.

9. Я знаком со своими обязанностями.

10. На работе не соответствующей образованию, человек теряет уважение знакомых.

11. Я хотел бы работать по выбранной специальности.

12. Успешные экономисты – материально обеспеченные люди.

13. Я рассчитываю только на собственные силы.

14. Я провожу свое свободное время так, как мне хочется.

15. Мне достаточно того внимания и той заботы, которые мне уделяют коллеги.

16. У меня есть желание перейти на другую работу.

17. Я верю в будущее.

18. Я постоянно озабочен своим материальным положением.

19. Я чаще бываю доволен своей работой, чем наоборот.

20. Здесь мне чего-то не хватает.

21. Здесь я работаю по желаемой специальности.

22. На работе я выбит из колеи.

23. Я представлял себе жизнь здесь такой, какой она и оказалась.

24. Люди часто разочаровывают меня.

25. Мне нравится бывать в местах, где я раньше никогда не был.

26. Временами я не уважаю себя.

27. Я с удовольствием буду работать на любом месте, лишь бы работа была высокооплачиваемой.

28. В течение последнего времени я чувствую себя хуже.

29. Я думаю, что каждый должен заботиться о другом.

30. Временами мы с коллегами проводим свободное время вместе.

31. Мне не хочется, чтобы о моей работе знала моя семья.

32. Я хорошо себя чувствую среди новых коллег.

33. Я не испытываю материальных затруднений.
34. Лучше никому не доверять.
35. Здесь у меня есть ощущение скованности, внутренней несвободы.
36. У меня мало свободного времени.
37. Я всегда слеую чувству долга, воспитанному в детстве.
38. Я предпочитаю путешествовать с друзьями, нежели с коллегами.
39. Я буду работать по экономической специальности, даже если для этого понадобится много времени.
40. Мои ожидания связанные с выбранной профессией оправдались.
41. Материальная обеспеченность – самое главное в жизни.
42. Я интересуюсь происходящими здесь событиями.
43. Я редко устаю на работе.
44. Я люблю вспоминать о прошлом.
45. Люди, как правило, нравятся мне.
46. Я хорошо был проинформирован о моей будущей работе.
47. Будущее не зависит от меня.
48. Я охотно знаколюсь с людьми.
49. Миром правит справедливость.
50. Я люблю праздники.
51. Если ты хороший специалист, то работу тебе найти – нет проблем.
52. Миллионеры в основном люди честные.
53. Я деятелен, энергичен, инициативен.
54. Мне не хватает знаний, чтобы работать экономистом.
55. Здесь я чувствую себя защищенным.
56. Временами я чувствую себя никому не нужным.
57. Моя повседневная жизнь занята интересными делами.
58. Мне помогают мои близкие.
59. Я никогда не начинаю разговор первым.
60. Временами я скучаю по институтским друзьям.

61. Я делаю то, что мне нравится.
62. Мои чувства и отношения к окружающим становятся более зрелыми.
63. Если я испытываю какие-нибудь затруднения, я с легкостью спрашиваю совета.
64. Я контролирую свое поведение в соответствии с профессионально-этическими нормами.
65. Я чувствую неприязнь к тому, что меня окружает.
66. Я интересуюсь событиями, происходящими в коллективе.
67. У меня нет здесь близкого мне человека.
68. Я хотел бы сменить место работы.
69. Еще в школе я планировал, по какой специальности буду работать здесь.
70. Временами я думаю о моей работе и дома.
71. Я сменил бы работу, если бы у меня была такая возможность.
72. Я думал, что когда я буду работать экономистом мне будет лучше.
73. Неудачники должны винить прежде всего себя.
74. На работе я чувствую себя как дома.
75. Мои знания, полученные в вузе, выше, чем приходится применять здесь.
76. Временами мне не хватает общения.
77. Иногда мне нечем занять себя.
78. Все имеют одинаковые возможности добиться материального благополучия.

**Интерпретация:**

Опросник включает в себя 5 шкал, соответствующих различным типам адаптации.

**Шкала адаптивности.** Высокие оценки свидетельствуют о личной удовлетворенности; положительном отношении к окружающим и принятии

их; чувстве социальной и физической защищенности; чувстве принадлежности к данному обществу и сопричастности с ним. Для молодых специалистов характерны: стремление к самореализации; высокий уровень активности; уверенность в отношениях с другими; планирование своего профессионального роста, основанное на собственных возможностях и знаниях.

**Шкала конформности.** Высокие оценки означают: стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми; ориентацию на одобрение начальства и коллег; зависимость от группы; потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми; принятие системы ценностей и норм поведения данной профессиональной среды. Поведение молодых специалистов формируется под воздействием ожиданий группы в зависимости от степени заинтересованности в достижениях своих целей и от предполагаемого вознаграждения.

**Шкала интерактивности.** Высокие оценки соответствуют: принятию профессиональной среды; активному вхождению в эту среду; настроению на расширение социальных и профессиональных связей; чувству уверенности в своих возможностях; критичности к собственному поведению; готовности к преобразованию; желанию реализовать себя путем достижения материальной независимости; направленности на сотрудничество с другими; контроль над собственным поведением с учетом профессионально-этических норм, ролей и социальных установок данного общества; направленности на определенную цель и подчинению себя этой цели.

**Шкала депрессивности.** Высокие оценки говорят о дисгармонии личности. Весь мир для такого специалиста окрашивается в мрачные тона и воспринимается как лишенный смысла и ценностей. Это, сопровождается невозможностью реализовать свой уровень связанный с социальной и профессиональной позицией; пониженной самооценкой; беспомощностью перед жизненными трудностями, сочетающейся с чувством бесперспективности; чувством вины; прошлые события; сомнением, тревогой относительно професси-

ональной идентичности; нереализации собственных способностей, связанных с неприятием себя и других; чувствами подавленности, опустошенности, изолированности.

**Шкала отчужденности.** Высокие оценки соответствуют: не усвоению норм, установок и ценностей данного профессионального сообщества; неприятия нового социума; низкой самооценке; несогласованию притязания реальных возможностей; озабоченности своей идентичностью и своим статусом; влиянию внешнего контроля на общее неприятие себя и других; убежденности, что собственные усилия могут лишь в незначительной степени повлиять на ситуацию. Для таких молодых специалистов характерны беспокойство по поводу неспособности удовлетворить свои потребности, паника, беспомощность, ощущение покинутости, нетерпеливость.

**Ключ**

Шкала адаптивности +: 22,23,52,57,59,60,69,79,89

-: 35,40,50,56,64,80,87 :

Шкала конформности +: 1,5,13,38,53,55,61,66,71,75,78,96

-: 14,67,73,76

Шкала интерактивности -: 2,3,6,7,8,15,28,43,44,46,47,77,88

-: 54,62,90

Шкала депрессивности +: 10,19,23,27,32,39,68,81,84

-: 16,18,20,58,63,70,86

Шкала отчужденности +: Ц, 21,24,31,33\* 82, И3, 91,92

- : 9,29,34,36,37,48,95

При совпадении с ключом за каждое утверждение начисляется 1 балл, при несовпадении — 0 баллов (ответ ото ко мне не относится не учитывается). По каждой шкале баллы суммируются и определяется уровень адаптации: высокий — сумма баллов превышает, 12. Средний от 6 до 12. Низкий – менее 6 баллов. Далее определяется преобладающий тип адаптации из пяти возможных вариантов: адаптивный, конформный, интерактивный, депрессивный, от-



чужденный.

Используя данную методику, можно более эффективно помочь молодому специалисту или студенту адаптироваться в новой профессиональной среде, реализовать свой личностный потенциал для преодоления трудностей, связанных с изменением стереотипов поведения, преобразовать деятельность, самого себя и систему отношений к окружающим людям.

**Тест культурно-ценностных ориентаций**  
**(Вариант Л.Г. Почебут модифицированный)**

Тест, автором которого является американский ученый Дж. Таусенд, предназначен для определения основных тенденций формирования и становления изучаемой нами профессиональной культуры.

**Инструкция:** Отметьте, пожалуйста, тот вариант ответа или то утверждение в каждом разделе, которое наилучшим образом отвечает вашим представлениям о профессиональной культуре экономиста. При этом, постарайтесь вспомнить чему вас учили в вузе, на практике, в семье.

1. В профессиональной культуре экономиста важнейшим фактором при принятии решения люди считают:

- а) прошлое;
- б) настоящее;
- в) будущее.

2. Профессиональные экономисты считают, что они:

- а) жертвы экономической ситуации в стране и в мире;
- б) живут в гармонии с внешними обстоятельствами;
- в) управляют многими экономическими процессами.

3. В организации считается, что если людьми не управлять, то они; вероятно, будут совершать:

- а) плохие поступки;
- б) как плохие, так и хорошие поступки;
- в) хорошие поступки.

4. В профессиональной культуре экономисты считают самым основным в своих взаимоотношениях:

- а) происхождение;
- б) хорошее образование;
- в) индивидуальность, самобытность личности.

В профессиональной культуре люди полагают, что:

- а) хорошее образование достаточно для профессионального роста;
- б) рост и развитие личности является самой важной целью в жизни;
- в) практическая деятельность и достижение совершенства – лучшая

цель.

### **Интерпретация**

В основу теста заложено представление о трех уровнях культуры.

Первый уровень – теоретический. Культура данного уровня – это теоретические представления студентов о сложившейся экономической культуре социума, знания современных достижений экономической науки и опыта, наилучших образцов экономического мышления и практики, ценностное осмысление теории и практики, принципов и результатов экономической деятельности в мировом масштабе.

Второй уровень – эмпирический. Профессиональная культура студента – будущего экономиста выступает как модель, желаемое видение, когда он может под руководством педагога и самостоятельно действовать, выбирать ценности в соответствии с идеальными представлениями, задаваемыми экономической культурой, сферой его профессиональных и духовных интересов, соотносить их с системой общекультурных и профессиональных компетентностей, позволяющих решать профессиональные задачи на уровне современных достижений экономической науки и опыта. На данном уровне у будущего экономиста возникает потребность в самореализации профессиональных способностей в виде поэтапного опыта восхождения от замысла к решению экономической задачи, опыта создания экономического продукта и экспертизы его гуманитарной ценности.

Третий уровень – развитая профессиональная культура. Профессиональная культура указанного уровня является субъективным выражением объективно сложившейся экономической культуры. На данном уровне происходит переживание профессиональной деятельности в сфере экономики как

процесса творческой самореализации, овладение ориентировочной основой различных видов и направлений экономической деятельности, аппаратом экономического мышления, формируется умение воспринимать и анализировать процессы окружающего мира как экономическую ситуацию, самостоятельно формулировать проблему в виде экономической задачи, критически относить бытийные проблемы к определенному классу экономических задач, овладение опытом разработки стратегий решения различных экономических задач и, прежде всего, задачи на принятие экономической модели в условиях ограниченных ресурсов, овладение опытом самоанализа своей профессиональной эффективности на основе выработанных в личном опыте критериев.

Математическая обработка теста предполагает определение процентного соотношения ответов респондентов по разделам и средних показателей по типам культуры. На этой основе делается вывод о тенденции в принадлежности изучаемой культуры к одному из трех уровней. При проведении массовых опросов можно получить надежные и репрезентивные данные.

#### Ключ

Номер раздела	ТПК	ЭПК	РПК
1.	а	б	в
2.	а	б	в
3.	а	б	в
4.	а	б	в
5.	а	б	в
6.	а	б	в

**Методика «Ценностные ориентации»  
(М. Рокич, модифицированная)**

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, жизненной Концепции и «философии жизни».

Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей.

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремление; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Мы эту методику модифицировали, с учетом целей нашего исследования.

Деление ценностных ориентаций и норм соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. Респонденту предъявляются два списка ценностных ориентаций (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностных ориентаций.

**Инструкция.** «Сейчас вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для вас как принципов, которыми вы руководствуетесь в вашей профессиональной деятельности.

Каждая ценностная ориентация написана на отдельной карточке. Внимательно изучите карточки и, выбрав ту, которая для вас наиболее значима,

поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем проделайте то же со всеми оставшимися карточками. Наименее важная останется последней и займет 18 место.

Разработайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы, поменяв карточки местами. Конечный результат должен отражать вашу истинную позицию».

### **Стимульный материал:**

#### **Список А (инструментальные ценности и нормы):**

1. Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах.
2. Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания).
3. Исполнительность (дисциплинированность).
4. Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно).
5. Образованность (профессиональная, широта знаний, высокая общая культура).
6. Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово).
7. Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения).
8. Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина).
9. Честность (правдивость, искренность),
10. Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе).

#### **Список Б (терминальные ценности и нормы):**

1. Активная деятельная профессиональная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни).
2. Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые профессиональным опытом).

3. Здоровье (физическое и психическое).
4. Интересная работа.
5. Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений).
6. Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе).
7. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие).
8. Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей).
9. Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование).
10. Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом).

**Список С** (профессионально-этические ценностные ориентации и нормы):

1. Стремление к самореализации в условиях хозяйствования.
2. Отношение к собственности как к предмету служения для самореализации человека.
3. Ориентацию на деятельность, на достижение цели.
4. Верность своему делу, чувство долга.
5. Склонность к нововведениям.
6. Коммуникативная культура – культура взаимодействия и общения.
7. Эстетическую культуру – гармонию человека и рынка;
8. Способность к оценке деятельности с точки зрения этики и морали;
9. Адаптивность;
10. Способность к принятию решений в условиях неопределенности;

К достоинствам методики относятся универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость –

возможность варьировать как стимульный материал (список ценностей), так и инструкции. Существенным ее недостатком является влияние социальной желательности, возможность неискренности.

Для преодоления указанных недостатков и более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций мы использовали изменения инструкций, которые дают дополнительную диагностическую информацию, позволяют сделать более обоснованные выводы. Так, после основной серии мы попросили испытуемого ранжировать карточки, отвечая на приведенные ниже вопросы.

1. В каком порядке и в какой степени (в процентах) реализованы данные ценности в вашей жизни?

2. Как бы вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтали?

3. Как, на ваш взгляд, это сделал бы человек, совершенный во всех отношениях?

4. Как сделало бы это, по вашему мнению, большинство людей?

5. Как это сделали бы вы 5 или 10 лет назад?

6. Как это сделали бы вы через 5 или 10 лет?

7. Как ранжировали бы карточки близкие вам люди?

Анализируя иерархию ценностных ориентаций, мы обращали внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т. д.

Инструментальные ценностные ориентации мы группировали в профессиональные, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т. д.

Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентаций. Мы пытались уловить индивидуальную зако-



номерность. Если не удавалось выявить ни одной закономерности, то испытуемым предполагалось, что у респондента не сформирована система ценностных ориентаций или прослеживалась неискренность ответов.

Обследование проводилось как индивидуально, так и в группе.

## Методика выявления и распределения признака (критерий Пирсона $\chi^2$ )

Критерий К. Пирсона  $\chi^2$  относится к методам математической статистики. Он отвечает на вопрос: с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в эмпирическом и теоретическом распределениях или в двух и более эмпирических распределениях, в частности, для сопоставления двух, трех или более эмпирических распределений одного и того же признака.

Преимущество метода состоит в том, что он позволяет сопоставлять распределения признаков, представленных в любой шкале, начиная от шкалы двух, трех наименований. В самом простом случае альтернативного распределения «да – нет». Чем больше расхождение между двумя сопоставляемыми распределениями, тем больше эмпирическое значение  $\chi^2$ .

В своей исследовательской работе мы использовали его для проверки результатов экспериментальной работы и гипотезы о связи освоения систем компетенций с уровнем культуры и этапом ее формирования у будущих экономистов в вузе.

Результаты экспериментальных данных мы рассчитывали по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{эj} - f_{тj})^2}{f_{тj}}$$

где  $f_{эj}$  - эмпирическая частота по  $j$ -тому разряду признака;

$f_{тj}$  - теоретическая частота;

$j$  - порядковый номер разряда;

$k$  - количество разрядов признака.

Нами были сформулированы гипотезы:

$H_0$  – освоение системы компетенций связано с уровнем профессиональной культуры (менее критического значения).

$H_1$  – освоения системы компетенций не связано с уровнем профессиональной культуры (более критического значения).

**Программа**  
**Реализации системы компетентностей**  
**«Центр оценки»**

От целей ЦО зависит насыщение всего его цикла конкретными мероприятиями. Представления об оценке конкретного набора компетенций дает следующий, весьма типичный пример программы двухдневного центра оценки.

**Вариант 1**

**Первый день**

- Приветствие участников, общая информация.
- Упражнение, связанное со знакомством участников.
- Индивидуальные интервью с участниками. Групповая дискуссия без ролевого распределения.

Обеденный перерыв

- Проработка конкретной ситуации (кейса).
- Упражнение «Устная презентация».
- Тренинговая игра по выявлению и развитию способности к кооперации.

**Второй день**

- Упражнение «Сортировка поступившей корреспонденции (Корзина с почтой)».

- Ролевая игра «Служебная беседа с сотрудниками.

Обеденный перерыв.

- Психологические тесты.
- Групповая дискуссия с разделенными ролями.
- Самооценка и оценка со стороны коллег.
- Прощание участников.

**Вариант 2**

**Первый день**

Цель: отбор кандидатов в менеджеры организации.

Кандидатов в менеджеры разбивают на группы по 5-8 человек для участия в деловой игре. Согласно ее условиям, каждой из групп дается ограниченный капитал на покупку сырья, производства изделий и их сбыт. Сначала участники должны решить, каким образом лучше инвестировать имеющийся капитал, чтобы получить максимальную прибыль. Затем следует обеспечить предприятие материалами, организовать производство и продажу изделий.

Члены комиссии наблюдают, как проявляются организаторские и лидерские способности студентов, их коммерческая проницательность, быстрота мышления и эффективность действий. Неожиданно участникам передают информацию, что цены на сырье значительно изменились и, следовательно, необходимо перераспределить финансовые ресурсы и провести реорганизацию деловых операций. Действия кандидатов позволяют экспертам судить об их гибкости, адаптируемости к изменяющимся условиям.

После этого ситуационная игра прерывается, и каждый участник дает письменную оценку своих действий и действий партнеров.

Затем участники делятся на 2 группы. В то время как одна из них сдает письменные психологические тесты, эксперты проводят индивидуальные беседы с кандидатами второй группы с целью получить подробные сведения о каждом из них. После часового перерыва группы меняются ролями.

Когда задание первого этапа выполняется всеми, в группах проводится ролевая игра по выдвижению работника на более высокий пост. Одному из участников выдается личное дело мнимого сотрудника он должен добиться его назначения на вакантную должность. Другие члены группы выполняют роли представителей администрации. Комиссия наблюдает за поведением испытуемых, отмечает их лидерские качества, агрессивность, напористость, энергичность, уверенность в себе, умение убедить других и т.п.

Вечером участники получают материалы, относящиеся к заданиям следующего дня, и изучают их.

## **Второй день**

Каждый кандидат узнает, что его неожиданно повысили и, прибыв утром на работу, ему следует разобрать и соответственно проработать папку с материалами, требующими решения. Материалы типичны для той должности, на которую он претендует. Участники игры выясняют проблемы и решают их, отвечают на содержащиеся в документации вопросы, запрашивают дополнительную информацию, дают задания «подчиненным», т.е. действуют так, как будто действительно возглавляют подразделение.

Во второй половине дня проводится новая ролевая игра – кандидаты в присутствии эксперта проводят беседу с «поступающим на работу», роль которого исполняет представитель ЦО. После получасовой отборочной беседы комиссия расспрашивает «менеджера» какое мнение и почему сложилось у него о просителе. На основе этого эксперты оценивают способность испытуемого адекватно воспринимать других людей.

Следующее упражнение предусматривает анализ нескольких случаев нарушения трудовой дисциплины и принятие соответствующих решений. Разделенные на группы испытуемые решают, как распределить 1 час времени для обсуждения трех нарушений, затем после обсуждения принимают решение по каждому случаю. На основе поведения испытуемых эксперты делают выводы о способности испытуемого решать кадровые вопросы, учитывать мнение других, а также строить отношения в группе.

Вечером участникам раздаются материалы с подробными данными о компании, действующей в смежной области. Изучив ее финансовое состояние и положение на рынке, каждый должен составить для «Совета директоров» письменную рекомендацию о возможности расширения производства и продвижения продукции на рынке. В это время члены комиссии анализируют результаты предыдущих упражнений.

## **Третий день**

Формируются небольшие группы, в каждую входит по 3 студента и 1 экс-

перт ЦО. На основе ранее изученных материалов испытуемые поочередно делают устный анализ положения компании и представляют свою письменную рекомендацию. Эксперт отмечает творческие и аналитические способности каждого. Затем в течение часа члены группы вырабатывают оценку друг друга. На этом процедура испытаний завершается.