

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

ХОМЯКОВА СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого – педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Груздева О.В.

О. В. Груздева 01.12.2017
Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Дьячук А.А.

А. А. Дьячук 01.12.2017
Научный руководитель
д.п.н., профессор Игнатова В.В.

В. В. Игнатова 01.12.2017
Обучающийся
Хомякова С.Г.

С. Г. Хомякова 01.12.2017

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ	9
1.1. Понятие и сущность социального взаимодействия.....	9
1.2. Готовность обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере как предмет психолого-педагогического анализа.....	36
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	50
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ	52
2.2. Организация и методики исследования.....	52
2.3. Изучение уровня готовности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере	68
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	79
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	80
3.1. Характеристика проекта «Социальное взаимодействие».....	80
3.2.Характеристика реализации проекта «Социальное взаимодействие»	86
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	99
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	103
ПРИЛОЖЕНИЯ	113

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Важнейшими институтами социализации являются учреждения системы среднего профессионального образования, формирующие профессиональную культуру и профессиональные качества будущих специалистов.

Среднее профессиональное образование – важная составная часть российского образования. Оно развивается как звено в системе непрерывного образования и призвано удовлетворять потребности личности, общества и государства в получении профессиональной квалификации специалиста среднего звена. Современный этап развития средней профессиональной школы характеризуется устойчивой тенденцией к расширению масштабов подготовки специалистов.

В связи с политическими и социально-экономическими изменениями в России изменяются требования к личности профессионала и его профессиональному поведению. Современное производство и рынок труда нуждаются в качественно новом типе работника с высоким уровнем социальной компетентности, профессиональной адаптации и мобильности. Компетентностный подход направлен на формирование и развитие компетенций: базовых, профессиональных и специальных.

Требования общества, предъявляемые к качеству современного образования, отражены и зафиксированы в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования. В современных законодательных документах, программах развития образования (Федеральный закон «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Государственная программа «Развитие образования на 2013 – 2020 годы») отражена идея модернизации профессионального образования в соответствии с потребностями социально-экономического развития страны и конкурентоспособности на мировой арене: акцент ставится на развитие специалистов, способных к кооперации и социальному

взаимодействию на основе современных принципов диалога и сотрудничества, общепринятых моральных норм и социокультурных ценностях.

В стандартах ФГОС ключевыми компетенциями выпускников СПО являются способность работать и осуществлять профессиональную деятельность в команде, готовность к кооперации, сотрудничеству, работе в коллективе на общий результат, способность организовывать деятельность группы людей и управлять ею, позитивно и доброжелательно общаться, погашать и разрешать конфликты. Таким образом, в настоящее время перед профессиональным образованием стоит задача подготовки обучающихся к организации, осуществлению и регуляции продуктивной и согласованной совместной (учебной и профессиональной) деятельности, то есть к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Анализ научной литературы показывает, что созданы объективные предпосылки решения данной задачи. Исследования К.А. Абульхановой-Славской [2], А.А. Бодалева [21], Г.В. Осипова [84] и других раскрывают социальное взаимодействие с общетеоретических позиций. Исследованию совместной деятельности, посвящены работы Е.И. Гамовой [37], Н.Н. Обозова [82], В.В. Рубцова [99] и других ученых. Изучением общения занимались В.А. Кан-Калик, [58] В.А. Лабунская [75], Б.Д. Парыгин [87] и другие.

Многие ученые рассматривают взаимодействие как процесс воздействия субъектов друг на друга, характеризующийся взаимной обусловленностью и взаимозависимостью (Г.С. Батищев [15], Л.П. Буева [25], А.Л. Журавлев [46], В.А. Лекторский [75] и другие). В психологии некоторые авторы трактуют социальное взаимодействие как процесс эмоционального отражения личностями друг друга (А.А. Бодалев [21] и другие).

Социальное взаимодействие в контексте деятельности рассматривают К.А. Абульханова-Славская [2], Г.М. Андреева [7], В.Н. Панферов [86] и другие; как интерактивную сторону общения – Е.И. Исаев [53], Н.Н. Обозов [82], В.А. Петровский [92] и другие.

Отдельные характеристики социального взаимодействия представлены в работах Е.В. Андриенко [8], И.А. Зимней [49], Е.И. Рогова [95], в диссертационных исследованиях Л.Г. Осиповой [85], С.А. Суворовой [112] и других; углубленное представление о социальном взаимодействии раскрывается в социологических и педагогических исследованиях А.И. Аверьяновым [3], Л.В. Байбородовой [13], В.К. Дьяченко [41] и другими.

Большой интерес по теме исследования представляет собой диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Н.В. Ковчиной «Подготовка будущего бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере» [62].

Анализ научной литературы, актуальных тенденций развития образования, состояния теории и практики профессионального образования показывает ряд противоречий:

на общественно-государственном уровне: между заказом современного общества и государства на подготовку мобильных, высококвалифицированных специалистов, способных результативно организовывать и регулировать социальное взаимодействие в ходе выполнения профессиональной деятельности, и слабо выраженной ориентированностью организаций среднего профессионального образования на данную подготовку;

на образовательно-отраслевом уровне: между потенциалом образовательного процесса в учебном заведении среднего профессионального образования в контексте подготовки будущих специалистов к социальному взаимодействию в профессиональной сфере и неразработанностью психолого – педагогического обеспечения в виде организационно – педагогических условий, систем диагностики и средств оценки готовности обучающихся к данному взаимодействию с учетом перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты;

на социально-личностном уровне: между необходимостью будущего специалиста в качественной организации, результативном осуществлении

социального взаимодействия в профессиональной сфере и отсутствием осознанного отношения к данному взаимодействию как одной из личностно-профессиональных характеристик подготовленного и востребованного на рынке труда специалиста

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**: неразработанность психолого-педагогических условий развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Цель исследования: выявить уровень и психолого-педагогические условия развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Объект исследования: готовность обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Гипотеза исследования: развитие готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере становится возможным при разработке психолого-педагогических условий, реализованных в форме проекта «Социальное взаимодействие».

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования определены следующие **задачи**:

1. Выявить сущность и содержание понятия «социальное взаимодействие», эксплицировать понятие «готовность к социальному взаимодействию в профессиональной сфере»;
2. Конкретизировать психолого-педагогический аспект подготовки обучающихся среднего профессионального образования к социальному

взаимодействию в профессиональной сфере в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов.

3. Разработать оценочно-диагностический инструментарий выявления готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

4. Обосновать и разработать психолого-педагогические условия в форме проекта развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы научного исследования:**

1. Теоретические: анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической и научно-методической литературы по тематике исследования.

2. Эмпирические: опросники

Методики:

– «Субъективная оценка межличностных отношений», (С.В. Духновский);

– «Шкала диагностики компетентности социального взаимодействия», (Н. М. Кодинцева);

– «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации», (Томас-Килменн);

– «Диагностика направленности личности в общении», (С.Л. Братченко).

3. Методы математической статистики: *U*-критерий Манна-Уитни, критерий ϕ^* -угловое преобразование Фишера.

Экспериментальная база исследования: Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Красноярский политехнический техникум». Выборка: обучающиеся дневного отделения различных технических специальностей, всего 82 студента (17 – 19 л.).

Практическое значение исследования. Результаты исследования могут быть использованы специалистами органов управления образованием, руководителями и преподавательским составом среднего профессионального образования, преподавателям институтов повышения квалификации работников образования, докторантам и аспирантам, соискателям ученых степеней по педагогике, а также всем, кто интересуется вопросами организации образовательного процесса в области среднего профессионального образования. Показано теоретическое обоснование проблемы исследования и выделены основные психолого – педагогические идеи разработки психолого-педагогических условий развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Разработан проект развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере «Социальное взаимодействие». Результаты исследования могут быть полезны для организаций СПО.

Структура диссертации состоит из введения, трех глав, шести параграфов, заключения, библиографического списка, включающего 110 источников и 2 приложения. В работе приведено 9 таблиц и 4 рисунка.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

1.1. Понятие и сущность социального взаимодействия

Общество – совокупность людей, объединенных исторически сложившимися формами их взаимосвязи и взаимодействия в целях удовлетворения своих потребностей, характеризующаяся устойчивостью и целостностью, самовоспроизводством и самодостаточностью, саморегулируемостью и саморазвитием, достижением такого уровня культуры, когда появляются особые социальные нормы и ценности, лежащие в основе взаимосвязи и взаимодействия людей [18, С. 164].

Общество представляет собой теснейшее сплетение разнообразных социальных связей и взаимодействий, исходной первоначальной которого выступает соц. действие. Человеческое действие приобретает черты социального действия только тогда, когда оно осознанно и сориентировано на поведение других, когда оно воздействует на них и в свою очередь испытывает влияние поведения других людей. Социальное действие, выражающее зависимость и совместимость людей или их групп, выступает как соц. связь. Она включает такие основные элементы: субъекты этой связи, предмет связи, характеризующий содержание связей; механизм осуществления связи и его сознательное регулирование.

Поведение человека, живущего в мире себе подобных, зависит не только от него самого, его физических качеств, а от совместно живущих и совместно действующих людей, оказывающих взаимное влияние на поведение друг друга. При этом с прогрессом общества такая зависимость неуклонно возрастает [18, С. 164].

Проблематику действия человека по отношению к другому («социального действия») впервые начали активно изучать в зарубежной социологической науке; одним из ученых был создатель теории социальных действий М. Вебер. Под социальным действием понималось действие человека, соотнесенное с действием других людей, сознательно ориентированного на них и направленного на решение жизненных проблем [60, С. 98]. Раскрывая сознательно-рациональный, целенаправленный, избирательный характер социального действия, конкретизируется его сущность термином «единичный акт», где система таких актов на физической, энергетической и информационной основе образует взаимодействие лиц. Впоследствии многие ученые-социологи обращались к подробному изучению социального действия, его признаков, видов и компонентов (Ф. Знанецкий, Э. Дюркгейм, Дж. Мид, Т. Парсонс, А. Шюц, Я. Щепаньский) [39, С. 129]. Тем не менее, многие из них отмечают ориентированность социального действия на обратную реакцию, что на практике подтверждается обменом субъектов действиями, отражающим характер взаимодействия.

Понятие «действие» широко применяется в качестве единицы анализа в психологии, где оно представлено разработками отечественных психологов П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, которые изучали действие в контексте трудовой деятельности. С.Л. Рубинштейн понимал его как акт трудовой деятельности, побуждаемый мотивом, сосредоточенный на решении задачи и характеризующийся сознательностью, предметностью и целенаправленностью [97, С. 214]. А.Н. Леонтьев, как и С.Л. Рубинштейн, представлял действие частью («образующей») деятельности, менее ситуативно обусловленной и более наполненной субъективным смыслом, поскольку деятельность имеет самостоятельную, осознанную человеком цель и обусловлено ею. В смысловом содержании понятия «действие», по мнению ученых, раскрывается его общественная сущность, поэтому деятельность всегда социально детерминирована и соотнесена с действующими субъектами [76, С. 124]. По мнению П.Я. Гальперина, действие составляет единицу любой

человеческой деятельности, в результате которой формируются новые личностные качества, приобретаются новые знания и умения [36, С. 98]. Таким образом, в современной психологии сложилась интерпретация «действия» как единицы деятельности, «своеобразной молекулы, несущей все свойства данной деятельности» [36. С. 144] и направленной на достижение определенной цели, решение поставленных задач.

Анализ научной литературы показывает, что сущность и содержание взаимодействия рассматриваются в философском, социальном, психологическом и педагогическом аспектах. Словарь Б.М. Бим-Бад толкует взаимодействие, как воздействие различных предметов, явлений действительности друг на друга, обуславливая при этом взаимные изменения [20, С. 315]. В философии нет единого понимания взаимодействия, тем не менее, благодаря изучением И. Канта, Г. Гегеля, Ф. Шеллинга, Ф. Энгельса, современных ученых-философов Л.М. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Г.С. Батищева, А.А. Брудного, Л.П. Буевой, М.С. Кагана, В.А. Лекторского, В.М. Соковнина [39, С. 514] и других, самостоятельная категория «взаимодействие» приобрело смысл воздействия различных объектов друг на друга, которое выражает взаимную обусловленность существования явлений действительности друг с другом и характеризуется изменением их состояния, обменом этих объектов веществом, энергией, информацией. Данное понимание, стало активно проецироваться на социальную сферу жизнедеятельности человека. Содержанием взаимодействия людей является удовлетворение личных и общественных потребностей в форме практической деятельности людей, его цель – прогресс или создание какого-то продукта.

В социальном контексте взаимодействие, рассматривается как устойчивое выполнение действий, направленных на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны другого участника. Особенность взаимодействия проявляется в том, что человек выступает как общественное, сознательное, активное существо [39, С. 514].

Так, Г.М. Андреев определяет взаимодействие как событие, в котором один субъект видимым или полуосозаемым путем старается влиять на действия или изменить состояние ума другого. Под субъектом подразумевается человек, мыслящий (имеющий собственные суждения), действующий (способный совершать поступки) и реагирующий (откликающийся на различные внешние воздействия) [7, С.192 – 193].

В психологии в зависимости от области исследования и объекта даются различные интерпретации категории взаимодействия, которые задали основу для дальнейших междисциплинарных исследований, в том числе в профессиональной педагогике. Взаимодействие рассматривается и как самостоятельная категория, и как интерактивная сторона общения, и как вариант деятельности индивида, и как вид человеческой активности в целом. Благодаря феномену взаимодействия и именно через этот процесс были описаны такие фундаментальные категории, как «деятельность» и «общение».

Первоначально обратимся к рассмотрению понятий «профессиональная деятельность» и «профессиональная сфера». Профессия (от лат. *profession* – «род занятий, специальность») в большинстве научных работ отождествляется с профессиональной деятельностью и представляется как род труда, требующий определенной подготовки и являющийся источником существования, средством удовлетворения материальных и духовных потребностей.

В научных исследованиях встречаются и такие интерпретации: профессия – это общность людей, занятых определенным видом труда, некая объективная и регламентированная организация действий личности; ограниченный по содержанию вид деятельности, предполагающий специальную подготовку, и дающий человеку определенный социальный и общественный статус [57].

Профессия признана сложным многопризнаковым явлением, обуславливающим профессиональную деятельность объекта труда. Содержание термина «профессиональная деятельность» характеризуется

разносторонностью его трактовок. В широком смысле слово «деятельность» обозначает разносторонний процесс создания общественным субъектом условий для своего существования и развития, процесс преобразования социальной реальности в соответствии с общественными потребностями, целями и задачами [49]. Посредством профессиональной деятельности человек усваивает многогранные нормы и ценности общества. Наиболее общим образом охарактеризовал профессиональную деятельность Э.Ф. Зеер, который считает профессиональную деятельность социально значимой деятельностью, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности [48]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович утверждают, что профессиональная деятельность – это род труда, следствие его дифференциации. Успех профессиональной деятельности предполагает владение ее операционной, организаторской, психологической, нравственной сторонами, а также обобщенными профессиональными знаниями и готовностью к реализации оптимальных способов выполнения трудовых заданий [41].

Понятие «сфера» в широком смысле определяется как круг, поле, область, рамка и т.д. В философии и социологии под сферой понимают область действия, предел распространения чего-либо; пространство, среду, обстановку, общественное окружение. Сфера человека толкуется как пространственно представляемая область свободы и могущества личности. На разных возрастных этапах человек включается во множество таких сфер, одни из которых становятся доминирующими, другие в свою очередь служат фоном развития. Выделяют такие сферы жизнедеятельности человека, как профессиональная (трудовая, производственная), досуговая, образовательная (учебно-познавательная), коммуникативная (сфера общения) и другие.

В контексте профессиональной деятельности понятие «сфера» используется для обозначения предела распространения активности личности (по отношению к окружающей среде и ее условиям), направленной

на удовлетворение потребностей в решении профессионально-ориентированных задач.

Сфера профессиональной деятельности (профессиональная сфера, профессиональная область, область профессиональной деятельности, профессиональное поле, сфера трудовой деятельности) в широком смысле интерпретируется как одна из сфер жизнедеятельности человека, область его трудовой деятельности, характеризующаяся специфическими материально-техническими условиями, пространственно-временными рамками, организационно-технологическими связями ее субъектов, социально-психологическим климатом в коллективе и направленная на решение ее субъектами профессиональных или профессионально-ориентированных задач.

В общенаучном контексте встречается понимание профессиональной сферы как сферы, в которой осуществляются различные виды деятельности, направленные от подготовки специалистов различного уровня образования, в том числе бакалавров, в образовательной организации через их профессиональное развитие и становление к непосредственному осуществлению различных видов профессиональной деятельности.

В подобном ключе трактуют профессиональную сферу в контексте изучения профессиональной подготовки обучающихся вуза и деятельности специалистов различных профессий современные ученые-исследователи С.Е. Боброва, И.В. Затонская, С.С. Затонская, Л.А. Коростылева, А.С.Лебедева, А.В. Новиков, В.А. Солнцева, П.М. Федоров и другие. В их работах представлена идея о том, что, обладая специфическими признаками, профессиональная сфера, начиная с процесса профессиональной подготовки, способствует формированию у личности целостной картины мира, предлагает ей определенные условия для жизнедеятельности, самореализации и самоопределения, развития потенциала, необходимых знаний, умений и качеств.

В узком смысле профессиональная сфера представляется как специфическая область или отрасль труда, обозначенная определенными границами применения и сформированная из совокупности отраслей, объединенных по общности предметов, орудий, технологий и результатов труда. Соответственно, человек конкретной профессии может занимать должность в разных профессиональных сферах.

Согласно Е.А. Климову по результатам труда различают две крупные взаимосвязанные профессиональные сферы:

1. Сфера материального производства (производит средства производства и предметы потребления): промышленность, строительство, сельское и лесное хозяйство, фармацевтика, связь, доставка, быт, грузовой транспорт;

2. Непроизводственная сфера (включает управление и отрасли и виды профессиональной деятельности по обслуживанию населения и других отраслей экономики): органы государственного управления, административная работа, финансы и кредит, бухгалтерия (банки), органы правопорядка, безопасность, наука, образование, здравоохранение, искусство и культура, система массовых коммуникаций, соцобеспечение, общественное питание, жилищно – коммунальное хозяйство, пассажирский транспорт. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности и в данном контексте определяют сферы профессиональной деятельности.

В рамках настоящего исследования мы придерживаемся общенаучного понимания профессиональной сферы для конкретизации исследуемого феномена «социальное взаимодействие».

Социальная связь может выражаться в различных формах: как в виде соц. контакта – поверхностные связи людей, так и соц. Взаимодействия [63, С. 134].

Социальное взаимодействие – это система взаимообусловленных соц. действий, при которой действия одного субъекта одновременно являются

причиной и следствием ответных действий других. Оно имеет место тогда, когда люди взаимно, сравнительно глубоко, устойчиво и регулярно влияют на поведение друг друга, в результате чего происходит не только возобновление, но обычно и изменение соц. Отношений [63, С. 134].

Социальные отношения – это одна из форм проявления соц. взаимодействий, которая отличается длительностью, устойчивостью и системностью соц. взаимодействий, их самовозобновляемостью, широтой содержания соц. Связей [63, С. 134].

Социальная связь – первое и самое главное условие существования общественной жизни. Под термином «социальная связь» обозначается вся совокупность факторов, обуславливающих совместную деятельность людей в конкретных условиях места, времени во имя достижения конкретных целей. Социальные связи – это связи индивидов друг с другом, а также их связи с явлениями процессами окружающего мира. Исходным моментом для возникновения социальной связи является взаимодействие индивидов или групп индивидов для удовлетворения тех или иных потребностей [63, С. 134].

Социальное взаимодействие – это любое поведение индивида или группы индивидов, имеющих значение для других индивидов и групп индивидов или общества в целом. Категория «взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и социальными группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности и различающихся по социальным позициям (статусам) и ролям (функциям). Независимо от того, в какой сфере жизнедеятельности общества (экологической, экономической, духовной, политической и т. д.) взаимодействие имеет место, оно всегда носит социальный характер, так как выражает связи между индивидами и группами индивидов [63, С. 134].

С одной стороны, во многих отечественных исследованиях проблема взаимодействия связана с проблемами общения и взаимоотношений (Б.Г.Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский).

Среди них сторонники идеи единства деятельности и общения (К.А.Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, М.И. Бобнева, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Н.И. Шевандрин, Д.Б. Эльконин и другие) [63] понимают взаимодействие как организацию людьми взаимосвязанных действий, направленных на реализацию целесообразной совместной деятельности. Общение выступает социальным детерминантом и преобразователем субъект – объектных отношений в субъект и субъектные и представляет собой предпосылку, составную часть совместной деятельности, предназначенную для наиболее успешного и эффективного ее протекания [64]. Общение понимается как совокупность связей и взаимовлияний субъектов, возникающих в процессе их совместной деятельности в условиях непрерывного обмена информацией о различных сторонах и элементах взаимодействия [65].

С другой стороны, с внедрением в психологии разработок деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева в науку пришло рассмотрение деятельности через призму взаимодействия. Деятельность представляется как форма активности человека, целенаправленное воздействие, изменение, преобразование человеком окружающей действительности в ходе взаимодействия с материальным миром и, как следствие, преобразование себя [77, С. 133]. В.П. Беспалько, раскрывая сущность понятия «деятельность», особо подчеркнул ее социальную природу и охарактеризовал ее как динамическую систему, сущность которой заключается во взаимодействиях «субъекта с миром, в процессе коих происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности» [19. С. 40 – 41]. Однако, изучая категории «деятельности» и «взаимодействия» в психологической литературе, привлекли внимание взгляды ученых, считающих, что во взаимодействии происходит взаимообмен информацией, эмоциями, опытом, в том числе деятельностью и результатами деятельности (Н.И. Шевандрин, Р. Бейлз и другие) [65].

Приведем самые распространенные определения взаимодействия, которые наилучшим образом отражают его сущность.

1. Взаимодействие рассматривается как процесс эмоционального отражения личностями друг друга, условие восприятия и понимания человеком человека (В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев, Н.В. Васина) [64].

2. Взаимодействие характеризуется через деятельность, действия (систему действий): как основной вид деятельности, наряду с трудом и познанием, характеризующийся связью всего организма человека с внешней средой (Б.Г.Ананьев); как система определенных взаимообусловленных действий группы лиц (К.А. Абульханова-Славская); как процесс совместной деятельности людей по выполнению общей задачи (В.Н. Панферов) и достижению общего результата (Т. Г. Галактионова); как организация совместной деятельности индивидов по обмену целесообразными действиями и информацией, планирование общей деятельности и внесение собственного вклада в нее (Г.М. Андреева); как выполнение действий каждого члена группы в ходе совместной деятельности и общения в непосредственной зависимости и связи друг от друга (Л.И. Уманский); как координация действий и операций участников взаимодействия, которая характеризуется согласованностью их функционально – ролевых позиций, влияющей в результате на успешность самого процесса взаимодействия (И.Ю. Иванкина); как систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих цель вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера (Д.Б. Эльконин) [68].

3. Взаимодействие анализируется через общение: как интерактивная сторона общения, в которой реализуются взаимоотношения (Н.Н. Обозов) и происходит воздействие участников друг на друга (Б.Д. Парыгин), как основа формирования взаимоотношений в социальных группах в ходе общей деятельности и коммуникативном пространстве (Я.Л. Коломинский, Е.С. Кузьмин, А.А. Реан, Г.А. Фортунатов) [68].

4. Взаимодействие рассматривается через воздействие, поведение: как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов

(объектов) друг на друга, который порождает их взаимную обусловленность и связь (В.В. Зацепин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский); как форма общения субъектов, взаимовлияния и взаимного действия по установлению межличностных отношений (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн); как действительные межличностные контакты и взаимные влияния, оказываемые людьми друг на друга в ходе совместной работы (М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин); как совокупность способов, методов, приемов воздействия одного субъекта на другой с целью регуляции их совместной деятельности (А.Л. Журавлев, Р.Х. Шакуров, Е.А. Файдыш) [68]; как взаимовлияние индивидов на основе поведения, непосредственно влияющего на поведение другого и вызывающего его реакцию («стимул – реакция»), при этом реакция преддетерминирована («внеличностна») и взаимодействие носит почти автоматический характер (Г.П. Беккер) [67].

Таким образом, как психологическая категория взаимодействие представляет собой совокупность активных действий субъектов, объединенных общей целью в деятельности, характер которой влияет на психические процессы и качества ее участников. По мнению Н.Н. Обозова, межличностное взаимодействие характеризуется взаимопознанием, взаимопониманием, взаимоотношениями, взаимными действиями, взаимовлиянием (раскрытие содержания этих характеристик можно найти также в педагогике у С.И. Рулева) [65]. Взаимность, присущая данному феномену, помогает прийти к согласию и договориться о совместных действиях. Сущность взаимодействия раскрывает такие интегративные его характеристики, как срабатываемость, характеризующую совместную деятельность людей с точки зрения ее успешности, и совместимость, касающуюся эмоциональной составляющей и межличностного общения. В структуре межличностного взаимодействия Н.Н. Обозов выделяет три основных компонента: поведенческий, аффективный, когнитивный [21, С. 80]; А.А. Бодалев – практический, аффективный, гностический [21, С. 98]; Б.Ф. Ломов – регулятивный, аффективный, информационный [61; 62].

На теоретико-научной основе работ вышеупомянутых ученых, Е.И. Рогов выделяет следующие типы взаимодействия: сотрудничество (оказание помощи и содействия субъектов друг другу в достижении общей цели), противоборство (препятствие в достижении индивидуальных целей), уклонение (избегание взаимодействия), однонаправленное содействие (один содействует, другой – уклоняется), контрастное взаимодействие (один содействует, другой – противодействует), компромиссное взаимодействие (оба проявляют отдельные элементы как содействия, так и противодействия) [94, С. 317].

Достаточно четко выделены основные характеристики взаимодействия у И.А. Зимней: целеположенность, осознанность, активность (интеллектуальная, моторно-эффекторная, общеповеденческая), системность (представление о взаимодействии объектов во всех их связях и отношениях, включая причинно-следственные, каузальные) [49, с. 31]. Формы, виды, стратегии, способы взаимодействия, которые связаны с ценностными ориентациями человека, разделены на пассивные и активные. К пассивным стратегиям относятся стратегии приспособления и избегания, к активным – соперничество (конкуренция, противоборство, противостояние, конфликт) и сотрудничество (кооперация, компромисс, ассоциация, содружество, сотворчество).

Одним из направлений современной психологии является единство понимания общения и межличностного взаимодействия («интеракции», «межличностной коммуникации», «интерактивного общения»). Последнее определяется как развернутая во времени цепочка реакций людей на действия друг друга, как групповой или межличностный процесс влияния людей друг на друга, в результате которого формируются взаимные отношения и связи. В центре изучения стоит контакт, возникший между двумя и более субъектами активности в любой форме (непосредственный и опосредованный, сиюминутный и длительный, целенаправленный или праздный, эмоционально-нейтральный или эмоционально-насыщенный и т.д.) и приводящий к изменению в поведенческом, смыслообразующем, отношенческом, установочном и деятельностном аспекте. В таком контексте изучалось

межличностное взаимодействие В.А. Петровским, В.А. Горяиной, В.Н.Куницыной, Н.В. Казариновой, В.М. Погольша и другими учеными [60, С. 134].

В истории педагогической мысли идея взаимодействия раскрывается в теориях и воззрениях В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, И.Ф. Гербарта, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, И.Г. Песталоцци, Ж. – Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Д.Ушинского и других. Так, П.Ф. Лесгафт, подчеркивал смысл взаимодействия в процессе воспитания: целью воспитания является развитие человека, способного применять жизненный опыт, предвидеть последствия своих действий и отношений к другим, выявлять причину и связь наблюдаемых явлений [59, С.116]. Интерес к категории взаимодействия усиливается с 1960 – х годов с развитием и становлением советской школы: идеи сотрудничества как стратегии взаимодействия, эффективно влияющей на процесс обучения, замещением категории активного одностороннего воздействия в системе «учитель – ученик» (Ш.А. Амонашвили, Т.К. Ахаян, М.С.Бернштейн, А.А. Богданов, И.П. Иванов, В.Я. Струминский, В.А. Сухомлинский и другие). Работа ученых выполнялась в традиции российской педагогики [60, С. 134].

Взаимодействие трактовали как целенаправленный процесс взаимообмена и взаимообогащения смыслом деятельности, опытом, эмоциями, установками педагога и обучаемых; как организованный обменный процесс, реальный контакт в процессе совместной деятельности, между взаимосвязанными элементами, целью которого является взаимное влияние (воздействие) субъектов друг на друга для получения «общего» результата.

В современной педагогике – взаимосвязь целенаправленных систематических опосредованных коммуникативных действий или деятельности педагога и обучающихся как субъектов процесса, которые порождают соответствующие взаимные реакции, понимается как педагогическое взаимодействие. Другими словами, взаимодействие представляли как, организацию совместных действий нескольких индивидов

группы или организации, позволяющую им реализовать общую для них работу. В его основе лежит сотрудничество как способ интеграции научного знания и практических умений в процессе совместной деятельности, являющее собой точку отправления социальной жизни людей [54; С. 98].

Содержание взаимодействия как созидательного процесса современные педагоги связывали с общением в различных сферах жизни, результатом совместной деятельности (стремление к положительному), развитием «диалога» между сторонами взаимодействия, конкретными умениями действовать в разных ситуациях, сотрудничеством с другими людьми с учетом их психических и культурных особенностей, способностью к оценке действий и поступков других людей, рефлексией и самокритичностью деятельности в профессиональной сфере. Отмечается влияние различных факторов на ход взаимодействия: объективных (макросреда и мезосреда, их социокультурные особенности, возрастные и физиологические особенности участников взаимодействия и другое) и субъективных (психические особенности и накопленный опыт участников взаимодействия, их отношения, социально – психологический климат группы и другое).

Так, например, одними из таких факторов, по мнению А.В. Мудрика, выступают ценности (социальных, интеллектуальных, инструментальных и т.д.), признанные в обществе, в конкретном коллективе. Ученый акцентирует внимание не только на результате взаимодействия людей друг с другом, но и на процессе, рассматривая взаимодействие как диалог, требующий терпимости к идеям, к мелким недостаткам партнера, умение слушать и «умерять свой монологический пыл» [99. С. 145].

Таким образом, взаим действие является одной из основополагающих категорий для философии, социологии, психологии, педагогики и других наук о человеке и обществе

Изучая подробно понятие социального действия, как простейшей единицы социальной деятельности людей, М. Вебер, называл социальным такое действие, которое характеризуется смысловой соотнесенностью действий

участвующих и их взаимной ориентированностью [27, С. 134]. М.А. Викулина утверждала, что социальным взаимодействием бывает тогда, когда взаимодействующими единицами становятся люди [30, С. 43].

Г.В. Осипов определял «социальное как совокупность тех или иных свойств и особенностей общественных отношений данного общества, интегрированная в процессе совместной деятельности (взаимодействия) индивидами или группами индивидов в конкретных условиях места и времени и проявляющаяся в их отношениях друг к другу, к своему положению в обществе, к явлениям и процессам общественной жизни» [83, С. 439].

Следовательно, в социальном сосредотачивается вся совокупность свойств человека, приобретаемых в процессе контакта с социумом, т.е. другими людьми, и способствующих включению человека в общество и деятельности в нем. Уровень социальности человека в определенной степени обеспечивает способность выполнять разнообразные социальные функции и играть определенные социальные роли, в том числе профессиональные.

Воплощением социальности является приобретенные человеком от социальной группы и им выражаемые ценности, причем человек как актер, деятель, выступает как лицо группы, часть социума, представляет уже ее интересы, ценности, нормы морали, следует ее традициям и нравам и подчиняется требованиям общественного мнения. Именно характер взаимообусловленности жизни людей друг от друга, процессов и результатов индивидуальной и совместной деятельности является ключевым детерминантом в содержании «социальности» [27, С. 134].

Вышеуказанные воззрения на содержание социальности подтверждают взаимосвязь понятий «социальность» и «взаимодействие» и их содержательную близость: взаимодействие представляется как имманентное свойство социальности. И социальность, и взаимодействие предполагает

а) с личностной стороны – сознательность, способность мыслить, анализировать, оценивать, принимать решения, усилием воли регулировать свои действия и поступки,

б) с процессуальной стороны – образование ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных действий человека, нацеленных на созидание или разрушение общественной среды и ее порядка [106; 103].

Современное знание о социальном взаимодействии в отечественной социологической науке представлено различными воззрениями на сущность, содержание и специфику данного феномена. Ученые выделяли в природе социального взаимодействия либо процесс, либо деятельность (активность личности, действия), либо поведение. Так, В.В. Агеев трактует социальное взаимодействие как «систему взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов» [4. С. 102].

В.А. Ядов характеризовал осмысленные или неосознаваемые действия субъектов, соотносящиеся с традиционными культурными нормами, реализующиеся в определенных условиях и раскрывающие смысл их поведения, как социальное взаимодействие [110, с. 319], в котором индивидуальные особенности деятельности личности выступают детерминантом ее конкретных социальных черт и специфичности ее поведения. В.И. Добренков и А.И. Кравченко акцентируют внимание на коммуникативной стороне социального взаимодействия, признавая его процессом передачи социально значимой информации и осуществления взаимно ориентированных действий индивидов [39]. Г.И. Козырев рассматривает содержание социального взаимодействия через удовлетворение индивидом своих жизненных потребностей, интересов, ценностей [69, С. 124].

В области профессионального образования, Г.Ф. Арстангалеева, определяет социальное взаимодействие как организационную форму интеграции деятельности субъектов во взаимосвязанную системную

социально-педагогическую деятельность. Данное взаимодействие рассматривается как процесс взаимообмена (взаимообогащения) опытом, эмоциями, установками, жизненными позициями [10, С. 98]. Л.П. Буева в педагогическом аспекте определяет социальное взаимодействие как процесс взаимовлияний и взаимовоздействий всех участников педагогического процесса и родителей в совместной учебной и внеучебной деятельности и общении [25, С. 69]. Л.Н. Виноградов изучает взаимодействие в образовательном процессе с позиции кооперации преподавателя и обучающихся, которая характеризуется как высший уровень координации следующими признаками: совместная деятельность, равенство активностей субъектов и распределение между ними ролей [31].

Социальное взаимодействие имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона взаимодействия – это связи, независимые от отдельных личностей, но опосредующие и контролирующие содержание и характер их взаимодействия. Субъективная сторона взаимодействия – это сознательное отношение индивидов друг к другу, основанное на взаимных ожиданиях (ожиданиях) соответствующего поведения. Это межличностные (социально-психологические) отношения, которые представляют собой непосредственные связи и отношения между индивидами, складывающиеся в конкретных условиях места и времени .

Механизм социального взаимодействия», включает: индивидов, совершающих те или иные действия; изменения во внешнем мире, вызванные этими действиями; влияние этих изменений на других индивидов и, наконец, обратную реакцию индивидов, на которых было оказано воздействие. Самое главное в социальном взаимодействии – это содержательная сторона, раскрывающаяся через характер и способ социального взаимодействия. Они же обуславливаются индивидуальными свойствами и качествами взаимодействующих сторон. В основном они зависят от ценностных ориентации людей, существующих социальных норм и обыденного опыта [18, С. 165].

Социальное взаимодействие приводит к установлению социальных отношений. Социальные отношения – это относительно устойчивые связи между индивидами (вследствие чего они институционализируются в социальные группы) и социальными группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, различающимися по социальным статусам и ролям в общественных структурах. Социальные отношения – это относительно самостоятельный, специфический вид общественных отношений, выражающий деятельность социальных субъектов по поводу их неодинакового положения в обществе и роли в общественной жизни [18, С. 165].

Для определения дефиниции «критерий подготовленности будущего специалиста к социальному взаимодействию в профессиональной сфере» считаем целесообразным рассмотреть понятие «подготовленность к деятельности» в целом. В современных теориях и исследованиях наблюдается расхождение на результат подготовки обучающегося в образовательном процессе вуза. Ряд ученых выделяет готовность как результат профессиональной подготовки (С.А. Бондаренко, И.Ю.Гуртовенко, М.И. Дьяченко, Е.Ю. Исаева, Л.А. Кандыбович, З.А. Каргина, Я.О. Касярум, В.А. Озолс, К.К. Платонов, В.А. Слостенин, А.М. Столяренко, О.В.Царькова).

Обзор исследований по вопросам готовности показал, что единого подхода к его детерминации нет. В отечественной и зарубежной психологии и педагогике авторы выделяют частные аспекты готовности: психологическую и практическую (Ю.К. Васильев, Ф.Н. Гоноболин, Ю.К.Некрасов, Г. Олпорт, А.И. Щербаков); функциональную и личностную (В.А. Слостенин); общую и специальную (Б.Г. Ананьев); моральную и профессиональную (Р.А. Низманов).

Важно отметить, что большинство из них связывают понятие «готовность» с деятельностью. В работах М.Н. Скаткина и Б.Ф. Райского находим, что готовность личности в большей степени определяется ее

внутренним состоянием, что позволяет успешно осуществлять деятельность. Они утверждают, что действенность готовности проявляется за счет наличия глубоких знаний, мотивов, развитых навыков и умений в определенной деятельности [47; 48].

Е.Н. Францева описывает готовность как психологическое состояние, обусловленное наличием потребности в трудовой деятельности [29]. Схожесть в объяснении данного понятия наблюдается и у Е.П. Ильина, Л.С. Нерсеяна, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкина, Д.Н. Узнадзе и других, которые анализируют его как определенное психическое состояние индивида, преобладающее, кратковременное или долговременное, в котором активизируются (мобилизуются) психические и физические функции.

Д.Н. Узнадзе и М.Б. Колосов выделяют такой существенный признак готовности, как установка личности в состоянии деятельностной и поведенческой активности, находящейся в конкретной ситуации [28]. По мнению Л.А. Кандыбовича и М.И. Дьяченко, готовность является результатом адаптации возможностей личности к процессу деятельности, которые обеспечивают ее успешность. Ученые определяют данное понятие как состояние, связанное с определенной внутренней настроенностью на выполнение профессиональных и учебных задач. При этом они подчеркивают, что в процессе деятельности человек проявляет устойчивые и ситуативные личностные качества, обусловленные конкретным деятельностным процессом. В структуре готовности к профессиональной деятельности они выделяют следующие компоненты: мотивационный, отражающий интерес к профессии, расположенность к профессиональной деятельности; ориентационный, показывающий профессионализм в своей работе; операционный, передающий комплексный подход к профессиональной деятельности; волевой, отображающий контроль собственных действий и психических состояний в процессе профессиональной деятельности; оценочный (рефлексивный),

представляющий анализ, осознание и осмысление собственных действий и поведения [86].

Позиция А.Н. Леонтьева в понимании готовности к чему-либо основана на деятельности: готовность рассматривается как процесс формирования определенных умений через этапы наблюдения извне, а также овладения способами деятельности и самостоятельного ее осуществления [156].

В педагогических работах готовность описывается в большинстве случаев через свойства и качества личности. Так, В.А. Сластенин и Л.С.Подымова понимают готовность как сформированную систему свойств и качеств личности, характеризующуюся устойчивостью и длительностью во времени [250]. О.В. Царькова представляет готовность как интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и обуславливает возможность быть задействованной в каком-либо процессе [301]. А.К. Громцева, анализируя готовность к самообразованию, трактует данное понятие как сформированное свойство овладения личностью всеми компонентами деятельности: мотивационными, целеполагающими, процессуальными, организационными, энергетическими, оценочными [76]. С.М.

Таким образом, в современной науке ученые рассматривали готовность через целостную систему когнитивных, эмоционально-волевых, ценностно-ориентационных, операционально-поведенческих качеств, характеризуя ее как сложную динамическую структуру взаимосвязанных компонентов: профессиональной направленности, устойчивой мотивации и положительным отношением к профессии, профессиональными знаниями, опытом, умениями и навыками, специальными и профессионально важными особенностями психики, способностью к самооценке и самовоспитанию, нравственными качествами и правильными ценностными ориентациями и другими, которые обеспечивают специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере.

В ходе изучения понятий «готовность» и «подготовленность» нами была обнаружена точка зрения Н.Ф. Талызиной, отождествляющей эти два понятия. Ученый определяет готовность или подготовленность личности как операциональное ее свойство, связанное с ее опытом и представляющееся как совокупность знаний, действий, приемов, деловых качеств, приобретенных и используемых личностью для достижения жизненных и профессиональных целей [278; 280].

Социальные отношения всегда выражают положение людей и их общностей в обществе, потому что это всегда отношения равенства – неравенства, справедливости – несправедливости, господства – подчинения [18, с. 165].

Профессиональное образование является исторически сложившейся в России системой подготовки кадров работников для всех видов производства, отраслей социальной сферы, сервисной деятельности. Специалисты этого уровня составляют около трети занятого населения страны [104].

Среднее профессиональное образование располагает громадным педагогическим и материально-техническим потенциалом. В то же время, новые условия жизни общества, в частности, формирование рыночной экономики, требуют значительно большей эффективности использования этого потенциала, усиления значимости среднего профессионального образования во всех сферах жизни общества.

Основное содержание профессионального образования заявлено в самом названии: это, прежде всего, профессиональные компетенции в сфере выбранной профессии, которые потребуются выпускнику учебного заведения при дальнейшем трудоустройстве и формировании определенных качеств, мировоззренческих ориентиров у будущего специалиста [109].

Однако, современное профессиональное образование имеет ряд актуальных проблем, которые охватывают все учебно-воспитательные процессы в новых социально – экономических условиях. Решение этих

проблем будет способствовать повышению качества подготовки рабочих кадров и роста престижа рабочей профессии.

Актуальной проблемой профессионального образования сегодня становится недостаточный интерес студентов к профессиональному образованию, в современном обществе потерян престиж рабочей профессии.

Современный этап развития средней профессиональной школы характеризуется устойчивой тенденцией к расширению масштабов подготовки специалистов. Изменяются требования к содержанию среднего профессионального образования. Перед ним ставятся принципиально новые задачи по формированию у студентов системного мышления, коммуникативной, правовой информационной культуры, творческой активности, умения анализировать результаты своей деятельности [18, С. 165].

П.Ф. Анисимов утверждает, что роль среднего профессионального образования увеличивается в условиях расслоения общества и снижения территориальной мобильности населения. Многочисленность средних специальных учебных заведений, их достаточно равномерное размещение по территории России, относительно краткие сроки и невысокие затраты на обучение обуславливают важность профессионального образования с точки зрения удовлетворения образовательных потребностей населения с ограниченными экономическими возможностями. При этом оно служит одной из форм социальной защиты для выпускников школ и, как следствие, стабилизирующим фактором в обществе [9, С. 98].

Уровень подготовки специалистов в системе профессионального образования дает возможность получить одновременно общее и профессиональное образования, что востребовано миллионами молодых людей, заинтересованных в скорейшей самореализации.

В ряде субъектов Российской Федерации сформированы региональные программы развития воспитания, одним из направлений которой является

увеличение значения внеурочной работы со студентами средних специальных учебных заведений.

Удовлетворение основных культурных потребностей зависит от типа социально – культурной среды, уровня культуры населения и культурного потенциала региона. Неоднородность его среды определяется не только технико – экономическим профилем территории, составом населения, но и национальными и социально – культурными различиями, проявляющимися в отношениях людей, образе жизни, непосредственно в культурной деятельности [10, С. 111].

Качество образования сегодня рассматривается как важнейший фактор устойчивого развития страны, её информационной и нравственной безопасности. Можно выделить две группы предпосылок актуализации данной проблемы – внешних по отношению к системе образования, и внутренних, непосредственно связанных с ней.

Первая группа причин обусловлена вызовами мировому сообществу, которые определились на рубеже тысячелетий: демографическим, мировоззренческим, нравственным, экологическим (К.К. Колин). Анализ этих проблем показывает, что их глубинные корни находятся вовсе не в экономической, политической или социальной сферах общества. Они лежат в духовной области и напрямую зависят от уровня образованности, нравственности и моральных качеств людей, их миропонимания и мировоззрения. Глобальный уровень перечисленных вызовов, связанная с ними угроза самому существованию человечества, делают объективно необходимым изменения отношения к образованию и его функциям, требуют повышения качества общего и профессионального образования [10, С. 111].

Вторая группа предпосылок инициируется «волной» инноваций (не всегда позитивных) в системе профессионального образования, где почти каждый педагог и каждое учебное учреждение заняты самостоятельными педагогическими изысканиями. Отсутствие надежной парадигмы качественного образования обуславливает то, что современная

педагогическая практика во многом носит инстинктивный и стихийный характер. Возникает вопрос о том, насколько многочисленные предложения, идущие от практиков и теоретиков профессионального образования, научно состоятельно, насколько они способствуют возрастанию качества подготовки специалистов [10, С. 111].

Следовательно, на основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что перед системой среднего профессионального образования (СПО) проблема качества подготовки специалистов стоит достаточно остро по ряду причин. Первая, заключается в заметно меньшем внимании государства к проблеме СПО в сравнении с высшим профессиональным образованием.

Вторая причина связана с тем, что система СПО, обеспечивающая социальную и экономическую сферу специалистами среднего звена, только сравнительно недавно (с 1990 – х гг.) оказалась в поле зрения психолога – педагогической науки. До настоящего времени среднее профессиональное образование – единственная область, не имеющая своей системы подготовки кадров.

По мнению А.Л. Артамонова, современный этап развития среднего профессионального образования характеризуется ростом как востребованности, так и объема подготовки специалистов [10, С. 111].

Характер среднего профессионального образования соответствует основным требованиям современного рынка труда – требования экономичности и динамизма подготовки специалистов. Относительно низкая стоимость и краткие сроки обучения делают его более выгодным как для отдельных граждан, так и в масштабах государства.

Следовательно, усиление ориентации СПО на региональные условия и потребности, вариативность и гибкость образовательных программ, диверсификация средних специальных учебных заведений с учетом многопрофильности, многоуровневости и многофункциональности, расширение взаимодействия с другими уровнями в системе профессионального образования – все это способствует повышению роли

среднего профессионального образования в удовлетворении образовательных запросов населения, кадровых потребностей экономики и социальной сферы.

Вместе с тем, Л.Н. Виноградова отмечает, что качество подготовки специалистов не в полной мере отвечает современным и перспективным потребностям. Вопрос о качестве подготовки специалистов обычно сводится, по мнению автора, к текущей и итоговой оценке студентов лишь по одному параметру – уровню знаний и умений. В то же время, необходимо стимулировать проявление активности в различных видах деятельности – культурной, научной, общественной и т.д. знания и умения, считает Л.Н.Виноградова – лишь часть личностных свойств, влияющих на успешность деятельности общения, поведения будущего специалиста. Необходимо научить студентов общаться с коллегами, заниматься исследовательской деятельностью [31].

Таким образом, в заключение первого параграфа сделаем ряд важных выводов.

Рассмотрение разнообразных точек зрения исследователей на «социальное взаимодействие» позволило определить его как многозначный полинаучный феномен, исследуемый в философии, социологии, культурологии, психологии и педагогике, и сделать следующие выводы.

Во-первых, взаимодействие как сложное понятие опирается в своем содержании на такие понятия, как «взаимный, взаимность» и «действие». Под «действием» понимают единицу деятельности, относительно завершенный отдельный произвольный или преднамеренный акт человеческой деятельности, характеризующий осознанную и целенаправленную активность. Социальные действия – это действия человека, соотнесенные с действием других людей, сознательно ориентированные на совместную деятельность и направленные на решение жизненных задач. «Взаимность, взаимный» по сути означает то, что не односторонне, а обоюдно и ответно; взаимность характеризуется общностью, двусторонней расположенностью.

Во-вторых, понятие взаимодействие в научной литературе отличается неоднородностью и согласованностью одновременно. Применительно к нашему диссертационному исследованию взаимодействие понимается как непосредственное или опосредованное воздействие, взаимовлияние субъектов друг на друга, характеризующееся взаимообусловленностью, взаимозависимостью, взаимообменом информацией и взаимообогащением действий и деятельности.

В-третьих, в смыслообразующем признаке взаимодействия – «социальный» сосредотачивается совокупность свойств человека, приобретаемых в процессе контакта с социумом, другими людьми, что способствует включению его в общество, различные сообщества и деятельности в них.

В-четвертых, в общенаучном контексте «социальное взаимодействие» предполагает взаимные действия двух и более людей, направленные на удовлетворение их потребностей, интересов, осуществление совместной деятельности посредством обмена информацией, эмоциями, ценностями, опытом, переосмысления собственных действий, принципов и норм. При этом в ходе совместной деятельности на основе рефлексии происходит самоорганизация, саморегуляция и самоконтроль личности.

Наиболее конкурентоспособными и мобильными в условиях рыночной экономики становятся высококвалифицированные работники, у которых сформирована устойчивая мотивация на развитие личностного потенциала и высокопроизводительный труд. Такого работника надо еще воспитать и обучить. С точки зрения педагогов у них должен быть свой собственный взгляд и готовности творить и быть способным перейти к активному восприятию нового. Это и станет их самосовершенствованием.

Важнейшими институтами социализации являются учреждения системы среднего профессионального образования, формирующие профессиональную культуру и профессиональные качества будущих специалистов. Следовательно, оказание воспитательного воздействия на

студенческую молодежь должно опираться на формирование толерантного поведения и толерантного сознания [111].

Среднее профессиональное образование – важная составная часть российского образования. Оно развивается как звено в системе непрерывного образования и призвано удовлетворять потребности личности, общества и государства в получении профессиональной квалификации специалиста среднего звена.

1.2 Готовность обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, как предмет психолого-педагогического анализа.

На современном рынке труда в условиях непрерывной модернизации производства важнейшими качествами специалиста становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить правильные решения в нестандартных ситуациях. Работодатели заинтересованы не только в профессиональной компетентности выпускников, но и в их воспитанности, коммуникативности, т.е. в уровне их общей культуры. Также важны такие качества, как обычная выносливость, дисциплинированность, умение владеть собой в сложных ситуациях. Кроме того, современный квалифицированный рабочий, специалист должен не только обладать определенным набором знаний, умений и навыков, но и уметь ориентироваться в нестандартных производственных ситуациях и находить новые, нетипичные производственные решения.

Решить эти сложные проблемы в области СПО и НПО предполагается путем внедрения и реализации ФГОС СПО, ФГОС НПО. Федеральный государственный образовательный стандарт ставит задачу формирования у выпускников общих и профессиональных компетенций.

Запросы и потребности современного рынка труда, предъявляемые к качеству профессионального образования, базируются на положении о том, что профессиональное образование – это не только профессиональное обучение как процесс формирования специфических профессиональных навыков посредством специальных методов обучения. Это целый комплекс, или система, куда входят: профессиональная ориентация; обучение, повышение квалификации; профессиональная социализация и адаптация на всех этапах приобретаемого статуса (абитуриента, студента, выпускника – молодого специалиста, а впоследствии и профессионала, мотивированного к повышению своего профессионального уровня в течение всей трудовой

деятельности) [37]. Именно такой подход в наибольшей степени отображает суть компетентностного подхода.

В настоящее время, необходимо формирование и развитие социально ориентированной личности, в полной мере реализующей свой потенциал, становление знающего специалиста, ответственного за результаты и качество своей деятельности. Поэтому большое внимание в работе должно уделяться обновлению научно-методического содержания подготовки кадров, внедрению компетентностного подхода при оценке эффективности и результативности учебно-воспитательного процесса.

Обучение имеет личностную направленность, осуществляется в процессе практической деятельности с использованием прошлого опыта и строится на базе комплексного системного подхода, направленного на освоение компетенций, представляющих собой совокупность профессиональных и личностных качеств. Особо подчеркнем комплексный взаимосвязанный характер профессиональных и личностных качеств, заключающихся во взаимном сочетании необходимых для данного модуля знаний, умений, опыта, ответственности и т.д. [37].

Среди компетенций выпускника среднего профессионального образования выделяют следующие: умение работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями; умение брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий

Разумное соотношение теории и практики на всем протяжении учебного процесса – основное правило. В условиях среднего профессионального образования должна быть создана среда, близкая к производственной. Поэтому первое условие – постоянная модернизация материальной базы и обучение на современном техническом оборудовании. Теоретические знания не изучаются отдельно на лекциях, а используются при необходимости на практических занятиях, для чего обучающиеся самостоятельно изучают теорию при подготовке к выполнению практических

заданий. Преподаватели, мастера производственного обучения в этом случае помогают в выборе источников информации и консультируют по мере необходимости. Ценность и значимость знаний, как правило, возрастает, приобретая статус интеллектуального показателя компетенции и, соответственно, самого студента, учащегося, что немаловажно для его самоутверждения [37].

Специалист, рабочий не только постоянно совершенствует методы своей деятельности, но и изыскивает наиболее рациональные способы действий, создает различные приспособления. Поэтому важно развивать конструкторское мышление, творческий подход к выполнению профессиональных обязанностей. Главной составляющей профессиональной компетентности современного квалифицированного рабочего и специалиста является такое качество личности, как творческий потенциал. Под творческим потенциалом понимается готовность к созданию субъективно и объективно новых, оригинальных идей, готовность отклоняться от традиционных схем мышления. Внесение элементов творчества в самые разнообразные стороны профессионального труда, в проектирование и осуществление различных технологических процессов представляет собой наиболее универсальный и всеобъемлющий показатель нового отношения обучающегося к осваиваемой профессии, специальности. Практически в процессе овладения любой профессией, специальностью учащимся доступны все формы творческой деятельности: рационализация, усовершенствование, проектная деятельность и т.д. И чем выше цель творчества и труднее неизведанные пути, ведущие к этой цели, тем выше радость от достигнутой победы [37].

Поскольку вера в творческую силу знания и профессионального труда наиболее успешно укрепляется в процессе самостоятельной и активной деятельности, основные пути формирования умения работать творчески связаны с развитием производственной самостоятельности и творческой активности учащихся. Самостоятельность в любом труде является важной,

стержневой чертой личности и одним из основных критериев уровня профессиональной квалификации специалиста и культуры любого труда. Формирование самостоятельности у будущих специалистов, рабочих составляет одну из важных задач профессионального образования. Говоря о самостоятельности обучающегося в процессе производственного обучения, мы, прежде всего, имеем в виду два аспекта этого понятия. Во-первых, самостоятельность как независимость действий учащегося от промежуточного контроля мастера-наставника, во-вторых, действия учащегося уже с конкретным знанием своего дела.

Главный смысл профессионального обучения и воспитания в том и состоит, что педагог, постепенно, но непрерывно развивая профессиональное мастерство и самостоятельность воспитанников, день ото дня все смелее «отпускает их от себя». Когда этот процесс протекает успешно, на производство приходит молодой рабочий, специалист, который быстро адаптируется к любым производственным условиям. Самостоятельность как черта характера проявляется в деятельности, в процессе которой последовательно расширяются границы трудовой самостоятельности и кругозор учащихся [111].

Использование в образовательном процессе информационных технологий, профессиональных программных продуктов, с которыми работают предприятия, позволяет формировать специалистов, востребованных на рынке труда. При этом возможны различные формы взаимодействия с социальными партнерами: привлечение специалистов для обучения студентов работе с программными продуктами, обучение преподавателей на базе предприятия, проведение практикума со студентами, выходящими на практику. Кроме того, создание электронных учебников, словарей, методических пособий, презентаций, привлечение к этой работе самих студентов – это один из важных педагогических факторов в подготовке современного специалиста, и одна из наиболее важных точек соприкосновения с социальными партнерами.

Обучающийся СПО как социальный субъект, индивид и личность может характеризоваться с четырех сторон: биологической, которая определена наследственностью, врожденными задатками, способна изменяться под влиянием внешних жизненных условий; социальной, которая отображает отношения и качества, характеризующие его как члена определенной социальной группы; психологической, которая отражает психические процессы, состояния, свойства личности на этапе ранней зрелости (зрелости); педагогической, которая описывает обучающегося как субъекта педагогического обеспечения, адекватного особенностям его личностного и профессионального становления [84, С. 21]. Период обучения СПО – это возраст от 15 до 20 лет, который согласно Л.С. Выготскому определен как этап юношеского возраста [62, С. 255]. Проведем анализ личности обучающегося СПО в следующей последовательности: от социальной ситуации развития к ведущей деятельности и, далее, к личностно – психическим и субъектным характеристикам.

С социальной стороны данный период характеризуется овладением полного комплекса социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессиональных, трудовых. Понятие «социальная ситуация развития», введенное Л.С. Выготским, раскрывается как специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта к социальной действительности, которая отражена в его переживаниях и реализуется им в совместной деятельности с другими людьми [33]. На каждом возрастном этапе социальная ситуация развития ставит перед субъектом специфические задачи, решение которых наполняет содержание развития в данном возрасте. Особенность социальной ситуации развития личности обучающегося СПО заключается в том, что она определяется образовательным процессом вуза, который погружен в систему социально-психолого-педагогических явлений и зависимостей, образующих социально-психолого-педагогическую сферу СПО [65, С. 427].

Сферы СПО можно разделить на внутреннюю (управление и организации жизнедеятельности, цели, содержание, организация образовательного процесса, научно-педагогического коллектива, студенческого коллектива и его деятельности, работы со студентами в свободное от занятий время и др.) и внешнюю (территориальные особенности функционирования вуза, условия жизни его научно-педагогического состава, студентов и их связи в свободное от занятий время).

Важной характеристикой студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности и профессиональной подготовки является ведущая деятельность, то есть, по А.Н. Леонтьеву, та деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии развития [76]. Согласно точке зрения Б.Г. Ананьева возраст обучающегося СПО относится к периоду интенсивного профессионального самообучения. Ведущей деятельностью у обучающегося СПО становится учебно-профессиональная деятельность, которая по сути и учебная, и профессиональная; в рамках высшего образования согласно основным образовательным программам она включена в систему профессиональной деятельности, поскольку она направлена на развитие способностей и личностных качеств, формирование компетенций, овладение умениями и навыками, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности обучающихся [5].

Обучающийся СПО подвергает осмыслению не только общественное значение и пользу учебно-профессиональной деятельности, но и уясняет ее личностный смысл. В контексте социального взаимодействия он проецирует учебно-профессиональную деятельность на сферу его будущей профессиональной, прогнозирует возможные способы организации и осуществления данного взаимодействия со своими товарищами в ходе ее выполнения и апробирует их в процессе профессиональной подготовки, оценивает и осмысливает трудности, возникающие в совместной работе, и способы их решения.

Основными психологическими новообразованиями обучающегося в образовательном процессе вуза являются становление и стабилизация характера, оценивание себя, максимализм, критичность, стремление к самосовершенствованию и независимости; формирование самосознания и мировоззрения, интенсификация интеллектуальной деятельности; профессиональная направленность, освоение способов выполнения познавательно-профессиональной деятельности; преобразование системы ценностных ориентаций, психологическая и нравственная готовность к профессиональной деятельности, духовная и социальная зрелость [37].

Учитывая вышесказанное, можно представить дополненную нами точку зрения о неравномерном становлении личности обучающегося СПО в социально-профессиональном аспекте. Опишем его общие характеристики по учебным годам.

Первый год обучения: адаптация к системе обучения и социуму, приобщение к культурным ценностям СПО, усвоение элементарных требований, норм и традиций учебной жизни, недостаточная познавательная активность, набирающая темпы социальная активность, познание особенностей взаимодействия с новым коллективом и другое.

Второй и третий года обучения: интенсивное использование сложных способов профессионально – познавательной деятельности, закрепление индивидуального стиля социального взаимодействия, формирование готовности/неготовности к совместным действиям и деятельности, четкого представления о выбранной профессии, обогащение ценностных ориентаций и другое.

Четвертый год обучения и далее: знакомство с содержанием будущей профессиональной деятельности, переосмысление и переоценка своих профессиональных ожиданий и ценностных ориентаций, зрелость духовная и социальная, способность к самоопределению в профессиональной сфере и другое.

В исследованиях Б.Г. Ананьева, М.И. Дьяченко, В.Г. Казакова, Л.А.Кандыбовича, И.С. Кона, Л.Л. Кондратьевой, В.Т. Лисовского, В.А.Сластенина и других ученых дана характеристика личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности, раскрыты его потенциальные возможности, показывается сложность становления его в современных условиях как культурной, социально и профессионально зрелой личности [37].

Проблемой субъектности вслед за К.А. Абульхановой, Б.Г.Ананьевым, А.В. Брушлинским, В.А. Петровским, С.Л. Рубинштейном применительно к обучающемуся вуза занимались Г.К. Бисерова, В.Р. Вафина, М.В. Лях, Е.В.Медведева, Ф.Г. Мухаметзянова, А.Ш. Яруллина в контексте изучения вопросов о создании необходимых педагогических условий для проявления и развития его субъектности; И.В. Дрыгина, В.В. Игнатова, А.В. Кутузова, Т.В.Шендель, О.А. Шушерина в контексте изучения вопросов педагогического обеспечения, адекватного особенностям личностного и профессионального становления обучающегося, который формируется в процессе профессиональной подготовки и проявляет себя как социально ориентированная личность [1].

Категория субъекта может быть использована относительно обучающегося, что позволяет выявить разную меру его активности в освоении учебно-профессиональной деятельности, интегративности и самоопределения в формировании его личностно и профессионально значимых качеств.

Обущающийся СПО как студент колледжа, субъект организации учебно-профессиональной деятельности, в образовательном пространстве выбирает такой способ жизнедеятельности, стратегии и тактики поведения, с помощью которых он согласовывает свои личностные особенности и самобытность, жизненные обстоятельства и возможности с требованиями, нормами и ценностями избранной профессиональной деятельности. В данном положении особо подчеркивается самость обучающегося, его индивидуализированная,

самостоятельно инициируемая активность, посредством которой он осуществляет различные виды практической деятельности, взаимодействие, познание, творчество, способствующие развитию функциональных компонентов его субъектности и личности [66, С. 129].

Характерными признаками и показателями проявления обучающегося как субъекта учебно-профессиональной деятельности в научных работах А.Б. Каганова, С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, Ф.Г. Мухаметзяновой, В.А. Петровского признаны:

- наличие собственных взглядов и отношений, моральных оценок, убеждений и требований;
- автономность и самодостаточность;
- самостоятельность в познании, в поиске способов развития собственной личности и преобразования действительности, в овладении определенными видами деятельности и компетенциями;
- целостность всех свойств и качеств личности;
- активность индивидуализированная, интегральность действий;
- способность к творчеству в самосозидании и самоопределении, не мотивированному извне;
- развивающее сознание и рефлексивное самосознание;
- способность к самоуправлению, саморегуляции и самоорганизации;
- инициативность и ответственность;
- целостность общения, деятельности, самосознания и бытия, социальная направленность, включенность во взаимодействие (межличностное, социальное, деятельностное);
- выработка индивидуальной образовательной траектории, стратегий и стилей во взаимодействии и другие [2].

Следует отметить, что при рассмотрении понятия «подготовка обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере» обращают на себя внимание работы ученых, посвященные

коллективному субъекту в контексте совместной трудовой деятельности (А.В. Брушлинский, Е.В. Маркова, А.Л. Журавлев, А.В. Петровский).

Под коллективным субъектом в гносеологическом смысле понимают носителя определенных норм деятельности, познания и коллективного сознания, формируемого в процессе взаимодействия в коллективе, разделяющего общие установки и мотивы и включенного в процесс решения общих задач. А.В. Брушлинский и А.Л. Журавлев определяют коллективный субъект как «всякую совместно действующую или ведущую себя группу людей, проявляющую себя через любые формы поведения, отношения, деятельности, общения, взаимодействия и т.п.» [96; С. 220].

Взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе, качество (способность) группы проявлять совместные формы активности, качество (способность) группы к саморефлексии выделяются исследователями как свойства группы, необходимые и фактически критериальные в описании коллективного субъекта. Применительно к социальному взаимодействию в профессиональной сфере отмечаем свойства коллективного субъекта по А.В. Брушлинскому: целенаправленность, мотивированность, целостность (интегрированность), структурированность, согласованность, организованность, результативность. Важнейшим проявлением коллективного субъекта является согласно ученому феномен общения, выражающийся посредством таких качеств, как целенаправленность, контактность, общительность, уравновешенность, компетентность, комфортность и их противоположности [66, С. 129].

В рамках нашего исследования отметим, что в совместном образовательном процессе для обучающегося как «коллективного субъекта» через такие формы активности, как взаимодействие создается благоприятная почва для развития его социальных качеств и социальности, согласованности действий субъектов в совместной учебно-профессиональной деятельности, самоуправления, саморегуляции и самоорганизации, оценки собственных действий, переосмысления значимых сторон взаимодействия, умения

общаться, достижения обоюдодоприемлемого результата. В этой связи при организации социального взаимодействия в профессиональной сфере наиболее результативными следует считать такие формы деятельности, в которых обучающийся как коллективный субъект является активным участником совместной деятельности и рассматривается на социально – личностном уровне.

Большое значение для изучения подготовленности обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере имеет несоответствие элементов структуры профессиональной деятельности, выступающей в форме конфликт [66, С. 129].

Ряд ученых, изучающих специфику конфликта в жизнедеятельности коллективного субъекта (Т.С. Кабаченко, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова), заявляют о его влиянии на поведение участников взаимодействия и последствиях. Под конфликтом они понимают столкновение противоположно направленных тенденций (интересов, целей, взглядов), возникающее в процессе взаимодействия, выражающееся в противодействии участников этого взаимодействия, и обычно сопровождающееся негативными переживаниями. В отношении социального взаимодействия в профессиональной сфере считаем важным обращение к данной тематике в процессе профессиональной подготовки обучающегося СПО, развитие у него умения выбирать способы продуктивного взаимодействия и разрешать рабочие конфликты. В этом обнаруживается влияние коллективной субъектности на подготовленность обучающегося СПО к данному взаимодействию [66, С. 129].

Таким образом, на основе вышесказанного резюмируем, что обучающийся СПО как обучающийся вуза особой социально-психологической и возрастной группы, является субъектом учебно-профессиональной деятельности и профессиональной подготовки.

Обучающийся СПО определяется как субъект, в ходе вузовской подготовки к конкретной профессиональной деятельности овладевающий соответствующей областью научного знания, профессионально

необходимыми навыками и умениями и развивающий свои профессиональные способности.

Учебно-профессиональная деятельность, построенная на основе сотрудничества и взаимодействия, определяет процесс саморазвития обучающегося СПО и предоставляет ему в позиции субъекта деятельности возможность формировать и умножать умения и способности разрешать возникающие противоречия, решать практические задачи, необходимые в избранной профессиональной деятельности.

Подготовка к какому-либо виду деятельности, заложенному в требуемые компетенции определенной квалификации и направления, составляет часть всей профессиональной подготовки. Проблемами подготовки обучающихся среднего профессионального образования в современном психолого-педагогическом учении уделяется большое внимание в силу недостаточной осмысленности и остаточной неопределенности по результатам модернизации сферы образования и появления, как следствия, новых перемен и проблем.

Общие положения о социальном взаимодействии в профессиональной сфере выносятся в ряд общекультурных компетенций, определенные специфические его стороны более глубоко раскрыты в профессиональных компетенциях в зависимости от направления подготовки СПО, вида профессиональной деятельности и ее объекта. Соответствующие компетенции, затрагивающие разные стороны социального взаимодействия личности, предлагается формировать в рамках проектной, исследовательской, аналитической, организационно-управленческой, социальной, педагогической, культурно-просветительской и других видах профессиональной деятельности.

Вышеизложенный анализ психолого-педагогической и методической литературы в рамках нашего исследования приводит нас к следующим выводам.

Подготовка обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере – это педагогический процесс, направленный на

освоение обучающимся СПО совокупности знаний, умений, ценностей, опыта совместной профессионально-ориентированной деятельности, на активизацию взаимосвязанных, взаимообусловленных действий, отражающих сущность социального взаимодействия в профессиональной сфере.

Данный процесс реализуется посредством последовательного создания взаимосвязанных условий. Применительно к профессиональной подготовке обучающихся СПО подготовка к социальному взаимодействию в профессиональной сфере выполняет следующие функции: коммуникативно-познавательную, креативно-деятельностную, ценностно-ориентировочную (аксиологическую).

Таким образом, в заключение третьего параграфа представляется возможным сделать ряд важных выводов.

Во-первых, подготовленность обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере – это интегративное качество обучающегося, получающего среднее профессиональное, которое проявляется в действиях, направленных на взаимообмен информацией и ценностями, освоение знаний и опыта, осуществление совместной деятельности с другими субъектами и рефлексии по ее преобразованию с ориентацией на профессиональный контекст. Педагогическое осмысление данного понятия позволило связать его с понятием компетентности, предполагающей не только наличие определенного уровня знаний, умений, навыков, но и способности применить их на практике.

Во-вторых, с учетом выявленных и обоснованных характеристик социального взаимодействия, профессиональной и совместной деятельности, а также основных теоретических требований педагогической науки, предъявляемых к процессу выбора критериев, были разработаны потребностно-познавательный и ценностно-рефлексивный, а также, регулятивно-деятельностный критерии подготовленности обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Потребностно-познавательный критерий связывается с наличием интереса и потребности в поиске информации о социальном взаимодействии, обогащением знаний и умений в контексте гармоничного его протекания. Характеристики ценностно-рефлексивного критерия предполагают рефлекссию личности по поводу ценностного содержания социального взаимодействия. Регулятивно-деятельностный критерий отражает активность личности применительно к организации и координации совместной деятельности и участия в ней, регулированию собственных действий в ходе взаимодействия.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.

Согласно обозначенной траектории теоретического анализа, была изучена справочно-энциклопедическая, философская, социологическая, психолого-педагогическая, научно-методическая литература, которая позволила выявить теоретические предпосылки подготовки обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Выводы главы сформулированы в соответствии с задачами.

Во-первых, социальное взаимодействие – это непосредственные или опосредованные взаимосвязанные и взаимообусловленные действия двух и более субъектов, направленные на решение различных задач, которые определяются потребностями – ми в обогащении знаний и опыта, обмене информацией и ценностями, осуществлении совместной деятельности и рефлексии по ее преобразованию. Данное понятие имеет культурную коннотацию.

Во-вторых, изучение содержательно-смысловых характеристик профессиональной деятельности и профессиональной сферы способствовало конкретизации понятия «социальное взаимодействие в профессиональной сфере» как непосредственных или опосредованных взаимосвязанных и взаимообусловленных действий, которые детерминированы потребностями работников организации в обогащении знаний и опыта, обмене информацией и ценностями, осуществлении совместной деятельности, рефлексии по ее преобразованию и направлены на совместное решение его участниками профессионально-ориентированных задач. При этом осуществляются межличностные и групповые коммуникации как культурные процессы.

В-третьих, рассмотрены главные характеристики профессиональной подготовки обучающихся СПО, организация которой основывается на реализации Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, сформированных с учетом компетентностного подхода, что позволяет выделить его в качестве

методологической основы исследования проблемы подготовки обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Для выявления значения подготовки обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере был проведен анализ Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, в результате которого было выявлено, что подготовка к социальному взаимодействию в профессиональной сфере является неотъемлемым, органично интегрированным элементом профессиональной подготовки по различным направлениям, что определяет необходимость готовить обучающихся СПО, способных компетентно осуществлять социальное взаимодействие и профессиональную деятельность совместно с другими членами коллектива.

На основании анализа понятий «подготовка», «профессиональная подготовка», характеристик обучающихся среднего профессионального образования как ее субъекта и выявленных сущности и содержания понятия социального взаимодействия в профессиональной сфере был конкретизирован педагогический смысл понятия «подготовка обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере» как педагогического процесса, направленного на освоение обучающимися СПО совокупности знаний, умений, ценностей, опыта совместной профессионально-ориентированной деятельности, на активизацию взаимосвязанных, взаимообусловленных действий, отражающих сущность социального взаимодействия в профессиональной сфере. Данный процесс реализуется посредством последовательного создания взаимосвязанных условий.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

2.1 Организация и методики исследования

В современном подходе к образованию, транслируется идея модернизации профессионального образования в соответствии с потребностями социально-экономического развития страны и конкурентоспособности на мировой арене: акцент ставится на развитие специалистов, способных к кооперации и социальному взаимодействию на основе современных принципов диалога и сотрудничества, общепринятых моральных норм и социокультурных ценностях.

В настоящее время, перед профессиональным образованием, стоит задача развития готовности обучающихся к организации, осуществлению и регуляции продуктивной и согласованной совместной (учебной и профессиональной деятельности, то есть к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

В то же время нужно отметить, что, несмотря на теоретическую разработку проблемы, с точки зрения средств ее решения наблюдается некоторая бессистемность, либо излишняя концентрация на чрезмерно узком аспекте проблемы. В итоге апробированных и достаточно эффективных программ по подготовке обучающихся выпускных курсов СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, слишком мало, хотя запрос как от общества, от потенциальных работодателей, от студентов, так и от государства, достаточно велик.

Поэтому, в связи, с назревшей актуальностью проблемы подготовки обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, был разработан и апробирован проект «Социальное взаимодействие»,

а также проведено исследование, направленное на изучение его эффективности.

Исследование проводилось на базе КГБПОУ «Красноярский политехнический техникум», участниками исследования выступали обучающиеся дневного отделения, всего – 82 студента, следующих специальностей:

15.02. 07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)» (группа АС-41) – 18 человек;

08.02.09 «Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных и гражданских зданий» (Группа МЭ-41) – 18 человек, (группа МЭ-42) – 13 человек;

15.02.01 «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования по отраслям» (группа МД-41) – 7 человек;

35.02.04 «Технология комплексной переработки древесины» (группа ПД-41) – 10 человек;

35.05.03 «Технология деревообработки» (группа ТД-41) – 16 человек.

Исследование было направлено на выявление уровня готовности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

В ходе проведенного исследования подготовки обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере решался ряд задач:

1. Организация группы испытуемых;
2. Подбор методик для исследования подготовки обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере;
3. Создание программы занятий по развитию социального взаимодействия в профессиональной сфере обучающихся выпускных курсов СПО;
4. Проведение диагностики социального взаимодействия обучающихся среднего профессионального образования и обработка результатов этой диагностики;

5. Анализ полученных диагностических результатов.

Проведенное исследование социального взаимодействия обучающихся среднего профессионального образования стояло из нескольких этапов.

1. Организационно-методический этап исследования.

В ходе данного этапа был организован подбор методик для диагностики социального взаимодействия обучающихся среднего профессионального образования, а также была организована группа испытуемых – студентов. На этом этапе исследования определялись основные процедуры и правила проведения диагностики. Также, на данном этапе исследования составлялась программа занятий по развитию социального взаимодействия обучающихся среднего профессионального образования, цели и задачи, определялись основные условия для проведения развивающей работы.

2. Констатирующий этап исследования.

На данном этапе проводилась констатирующая диагностика испытуемых для того, чтобы зафиксировать исходные показатели развития социального взаимодействия обучающихся среднего профессионального образования перед началом развивающей работы. Полученные данные обрабатывались и анализировались количественно (с помощью подсчета процентных долей), и качественно (с помощью интерпретации в соответствии с методиками и ранее проведенным теоретическим анализом).

3. Развивающий этап исследования.

На данном этапе была проведена работа по развитию социального взаимодействия обучающихся СПО. Работа проводилась в течении 2016 учебного года, в течении 3 – х месяцев. Занятия проводились 1 раз в неделю, их продолжительность составила примерно 40 минут. Занятия состояли из несколько частей, следующих друг за другом в одном и том же порядке. Режим работы: нерегламентированное время (после 15 часов).

4. Контрольный этап исследования.

По окончании реализации программы была проведена повторная диагностика – контрольная, призванная зафиксировать предполагаемые изменения в развитии показателей социального взаимодействия обучающихся выпускных курсов СПО. Полученные результаты сравнивались с ранее полученными на констатирующем этапе исследования данными. Сравнение проводилось как количественно, так и качественно.

5. Аналитический этап исследования.

После проведения исследования все эмпирические данные были обработаны и проанализированы с учетом ранее проведенного теоретического анализа проблемы развития социального взаимодействия обучающихся СПО. По окончании анализа были сформулированы выводы.

В исследовании использовались следующие диагностические методики:

1. Методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский);
2. Шкала диагностики компетентности социального взаимодействия (КСВ) Н. М. Кодинцева;
3. «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (Тест Томаса – Килменна);
4. Методика диагностики направленности личности в общении (С.Л. Братченко).

Рассмотрим выбранные методики более подробно.

1. Опросник «Субъективная оценка межличностных отношений».

Назначение методики – определение характеристик дисгармонии межличностных отношений с помощью самооценок обследуемого.

Предмет данной методики – напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность в отношениях между людьми, выступающие индикаторами их дисгармоничного взаимодействия [43].

Методика может проводиться как в групповом, так и в индивидуальном вариантах. Испытуемым предъявляется текст опросника, содержащий сорок

пунктов. Каждый пункт опросника предполагает семь вариантов ответов, приведенных в инструкции.

Опросник направлен на определение характеристик дисгармонии межличностных отношений с помощью самооценок обследуемых. Диагностируется степень напряженности, отчужденности людей в отношениях, а также конфликтность между ними. Опросник может использоваться в консультативной и психотерапевтической практике, и представляет собой психодиагностический инструмент для измерения характеристик дисгармонии межличностных отношений с помощью самооценок обследуемого» Индикаторами дисгармоничности отношений выступают напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность в отношениях между людьми [43].

Гармония межличностных отношений представляет собой равенство субъектов отношений, их позиций; зависимость субъектов отношений как обусловленность их друг другом, предполагающая наличие обоюдной потребности, желания и т.п. продолжать отношения; взаимность отношений, предполагающая совместность, общность чувств по отношению друг к другу, их единство. Гармоничные отношения – стабильные отношения, которые предполагают длительное сохранение взаимодействия в паре, вызывающие положительные чувства у обоих партнеров.

Дисгармония межличностных отношений представляет собой – ослабление взаимосвязи между субъектами отношений, отсутствие единства, согласия между ними; ослабление позитивных эмоциональных связей между субъектами отношений, преобладание удаляющих чувств над сближающими чувствами; гиперболизированное доминирование сближающих чувств, их «симбиоз» (по Э.Фромму); повышение напряженности, отчужденности, конфликтности и агрессивности в отношениях; снижение диалогичности (самоценности и конструктивности) отношений, появление переживания одиночества у субъектов отношений; выраженная созависимость в

отношениях, приводящая к переживанию субъективного неблагополучия и неудовлетворенности отношениями [43].

Обработка результатов заключается в суммировании баллов по пунктам, входящим в соответствующую шкалу. Затем сырые баллы переводятся в шкальные оценки (шкала стенов) по нормативным таблицам, соответствующим полу обследуемого. Для удобства регистрации результатов можно использовать лист для ответов. Стеновые значения по каждой шкале суммируются и образуют итоговый балл – «Индекс дисгармоничности отношений»; полученные значения переводятся в шкалу вторичных стенов.

Итоговый балл представляет собой сумму стенов по каждой шкале, которая затем переводится во вторичные стенов. Для этого используется таблица перевода.

Высокие значения – говорят о наличии дисгармонии в межличностных отношениях: отсутствие единства, согласия с другими» людьми, ослабление позитивных эмоциональных связей, преобладание удаляющих чувств (одиночество, неприязнь, злость, вина, раскаяние, зависть, стыд, обида) над сближающими чувствами.

Средние значения – свидетельствуют о достаточной гармонии в отношениях. Отношения носят стабильный характер, предполагающий длительное сохранение взаимодействия в паре (группе), вызывающее положительные чувства, эмоциональный комфорт у партнеров (или группе). Имеется стремление учитывать индивидуальные особенности друг друга. Отношения носят открытый, естественный характер [43].

Низкие значения – возможно, чрезмерно выражены сближающие чувства, такие как единство, общность между людьми, дружелюбие, добросердечие, признательность, уважение, любовь, что также говорит о дисгармонии в отношениях. Низкие значения могут свидетельствовать и о том, что человек не замечает наличия трудностей, проблем в отношениях (не желает признавать их), либо о неискренности в ответах [43].

Напряженность межличностных отношений.

Высокие значения по шкале означают излишнюю сосредоточенность, поглощенность мыслями об отношениях, повышенную озабоченность отношениями, которые являются неустойчивыми, доставляющими беспокойство и дискомфорт. Напряженность в отношениях может сопровождаться чувством смятения, эмоциональной неустойчивостью, повышенной утомляемостью, гнетущими чувствами. При крайне высоких значениях человек дистанцируется от других людей, может проявлять резкость и грубость по отношению к другим людям.

Средние значения – умеренно выраженная напряженность, необходимая для поддержания интенсивности отношений. Человек чувствует субъективное эмоциональное благополучие, комфорт в отношениях. Серьезные (неразрешимые) трудности и проблемы в отношениях отсутствуют либо успешно разрешаются. Человек удовлетворен тем, как складываются его отношения с другими людьми [43].

Низкие значения – можно сказать, что человек не задумывается о том, как складываются его отношения; возможно, он не замечает действительного отношения к нему других людей. Низкие значения могут свидетельствовать о большом количестве социальных контактов, не обладающих достаточной глубиной и значимостью, отношения носят преимущественно поверхностный характер.

Отчужденность между субъектами отношений.

Высокие значения – выражено стремление дистанцироваться от других людей. В отношениях имеет место отсутствие доверия, понимания, близости. Отношения не вызывают чувство комфорта. Может иметь место проявление осторожности в установлении близких отношений и выборе лиц, с которыми создают более глубокие эмоциональные отношения. При крайних значениях возможно наличие переживания одиночества, изолированности, несмотря на то, что человек находится среди других людей [43].

Средние значения – предполагают, что человек чувствует себя хорошо среди людей, проявляет стремление устанавливать близкие чувственные,

доверительные отношения с другими людьми. Человек чувствует, что его понимают или стараются понять. Наличие симпатии и притяжения к другому человеку (группе), принимаются во внимание их предубеждения и слабости. Чем больше притяжения испытывает человек, тем более он склонен к снисходительности, к большому согласию и согласованности в деятельности. Нет чувства одиночества и изолированности от других людей.

Низкие значения – возможно демонстрация зависимости, конформности с целью избежать одиночества и ненужности. Возможно, стремление подчеркнуть свою причастность к интересам большинства.

Конфликтность в отношениях.

Высокие значения указывают на наличие противоречий, противостояния, противоборства между людьми. Чувство, что в отношениях каждый ориентируется на свои интересы, стремится навязать предпочтительное для себя решение, открыто борется за реализацию своих интересов. Возможно наличие установки, что «жизнь – борьба против всех».

Средние значения характеризуют либо отсутствие противостояния, неразрешимых противоречий между субъектами отношений, либо возникающие трудности и противоречия конструктивно разрешаются. Человек ориентирован на совместный поиск решения, удовлетворяющий интересы всех сторон [43].

Низкие значения – компромиссное поведение, несдержанность в излиянии дружелюбия, нерешительность. Избегание конфронтации между людьми – возможно, из страха быть отвергнутым.

Агрессия в отношениях.

Высокие значения – тенденция (стремление) подчинить себе других, доминировать над ними, эксплуатировать их. Стремление обрести контроль, власть над другими людьми. Возможно проявление резкости, грубости в отношениях (как в вербальной, так и в невербальной форме), косвенной агрессии [43].

Средние значения – в отношении выражено стремление занять позицию «на равных». Людям свойственна тактичность и дружелюбие, сотрудничество, искренность и непосредственность в отношениях. Проявление ярости, неприязни и зависти, негативная критика и раздражение по отношению к людям отсутствует.

Низкие значения – демонстрация мягкосердечия, альтруизма, гиперсоциальности. Агрессивные намерения могут тщательно скрываться или контролироваться.

С помощью методики С.В.Духновского «Субъективная оценка межличностных отношений» нами была осуществлена диагностика межличностных отношений в таких проявлениях, как напряженность, отчужденность, конфликтность, агрессивность в отношениях, выступающих индикаторами их дисгармоничности у обучающихся среднего профессионального образования.

Следующая методика, применяемая в нашем исследовании:

2. *«Диагностики компетентности социального взаимодействия» (Н. М.Кодинцева).*

Создание шкалы диагностики КСВ предполагало проведение экспертного анализа социального взаимодействия по методу критических инцидентов. Выявленные методом экспертного анализа групповые модели поведения в социальном взаимодействии были положены основу разработанной методики [43].

В результате экспертного анализа было выявлено 30 проблемных ситуаций социального взаимодействия, необходимых для создания шкалы диагностики КСВ. В соответствии с выделенными Л.А. Петровской [43] двумя типами общения (профессионально – деловым и интимно – личностным) и с учетом анализа эмпирического материала все проблемные ситуации социального взаимодействия, наиболее часто встречающиеся в деятельности экспертных групп, были поделены на две условных сферы: сферу формальных отношений (семнадцать проблемных ситуаций) и сферу

неформальных отношений (тринадцать проблемных ситуаций). В свою очередь, эти две сферы социальной деятельности были подразделены на более конкретные области социального взаимодействия или блоки: в сфере формальных отношений – учеба, работа, гражданско-правовые и жилищно-бытовые отношения; в сфере неформальных отношений – отношения с семьей, соседями, отдых, путешествия, отношения со сверстниками и взаимодействие с незнакомой социальной средой. Полученные в результате экспертного анализа модели проблемных ситуаций социального взаимодействия и способы их решения были проанализированы в русле возможного воздействия социально-психологического обучения.

Кроме деления проблемных ситуаций по типу деятельности, проведенный психологический анализ выявленных экспертными группами проблемных ситуаций социальной сферы позволил нам выделить внутри шкалы диагностики компетентности социального взаимодействия еще два блока социальных ситуаций по принципу социально – психологической направленности личности на способы их решения: «ситуации социальной активности» (43%) и «ситуации социальных решений» (57%). Процентное соотношение количества ситуаций этих двух типов в методике диагностики КСВ также было выявлено в результате анализа полученного эмпирического материала.

Эмпирические данные указывают на то, что в юношеском возрасте для людей наиболее характерно неформальное общение (интимно-личностное, по Л.А. Петровской), вследствие чего, в ситуациях неформальной сферы они проявляют большую компетентность. Для данной возрастной категории также более характерно проявление социальной активности, чем направленность непосредственно на решение проблемной ситуации социального взаимодействия. Данные исследований указывают и на то, что с ростом общего показателя компетентности социального взаимодействия возрастает компетентность в формальной сфере социальной жизни

(профессионально – деловом общении), направленность на результат при решении проблемных ситуаций общения [43].

Процентный и рейтинговый анализ данных, полученных в результате применения шкалы диагностики КСВ, позволил нам выделить три уровня формирования и развития компетентности социального взаимодействия у студентов:

1. Контрольный;
2. Нормативный или стереотипный;
3. Личностно-творческий.

Студенты с контрпродуктивным уровнем КСВ в социальном взаимодействии мало активны, стараются избегать социальных контактов, плохо владеют социальными нормативами и стереотипами, в случае возникновения проблемных ситуаций в социальном взаимодействии стараются переложить инициативу на партнера.

Студенты, обладающие нормативным или стереотипным уровнем КСВ, в социальном поведении предпочитают действовать по заранее заготовленным шаблонам, «скриптам», «сценариям», опираются в решении социальных ситуаций на общепринятые нормы и стереотипы. Иными словами, студенты с контрпродуктивным и нормативным уровнями развития КСВ не обладают достаточными ресурсами для творческого решения проблемных ситуаций в социальном взаимодействии либо в силу определенных причин не готовы к применению креативного подхода в социальном поведении [43].

Личностно-творческий уровень КСВ у студентов предполагает как хорошее знание и использование социальных норм и стереотипов, так и активное применение творческого подхода в социальном взаимодействии, владение собственными социальными «эвристиками» и «копинг-стратегиями». Использование шкалы диагностики КСВ позволило измерить и проанализировать показатели компетентности у обучающихся СПО различного технического профиля.

3. «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации», (Томас-Килменн)

Данная методика позволяет выделить типичные способы реагирования на конфликтные ситуации. Можно выявить несколько человек, склонных к соперничеству или сотрудничеству в группе, команде, стремящихся к компромиссам, избегающих конфликтов или старающихся обострить их, а также старающихся оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности [43].

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К.Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в пары, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Соперничество – этот стиль наиболее типичен для поведения в конкретной ситуации. Проявляется в стремлении к одностороннему выигрышу, к победе, удовлетворению в первую очередь собственных интересов. Из этого проистекает желание надавить партнера, навязать свои интересы, игнорируя интересы другой стороны.

Сотрудничество – самый трудный, но самый эффективный из всех стилей. Он позволяет находить наиболее приемлемое, для обеих сторон решение и делать из оппонентов партнеров. Сотрудничество означает поиск путей для вовлечения всех участников в процесс разрешения конфликтов и стремление к удовлетворению нужд всех. Такой подход ведет к успеху в делах и личной жизни [43].

Компромисс – суть его заключается в том, что стороны пытаются урегулировать разногласия, идя на взаимные уступки. В этом плане он несколько напоминает стиль сотрудничества, однако, осуществляется на более, поверхностном уровне, т. к. стороны в чем – то уступают друг другу.

Этот стиль наиболее эффективен, когда обе стороны желают одного и того же, но знают, что одновременно желания не выполнимы.

Избегание – этот стиль обычно реализуется, если конфликт не затрагивает прямых интересов сторон или возникшая проблема не столь важна для сторон и у них нет нужды отстаивать свои права, или сторона ни с кем не сотрудничает для выработки решения и не вовлеченность в него не отражается на развитии конфликта, либо просто сторона не желает тратить время и силы на ее решение [43].

Приспособление – этот стиль означает, что использующий его действует совместно с другой стороной, но не пытается отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы.

Стиль компромисса требует определенных навыков в ведении переговоров, чтобы каждый участник их чего-то добился, помня при этом, что делится какая-то конечная величина, и что в процессе ее раздела нужды всех участников не могут быть удовлетворены полностью

Тест помогает определить, каким типом поведения чаще всего пользуется обучающийся СПО, однако он не дает рекомендаций по поводу выбора наилучшей стратегии. Это объясняется тем, что в каждой конкретной ситуации возможно применение той или иной. В некоторых ситуациях действительно необходимо промолчать, а иногда полезно согласиться и пойти на уступки. Все зависит от предмета спора и оппонентов. Любой конфликт позволяет людям лучше узнать друг друга, а поэтому стратегия «сотрудничество» считается самой оптимальной. В таком случае оба партнера получают то, чего на самом деле хотят, а в процессе решения вопроса они лучше узнают интересы друг друга. Вероятнее всего, в следующий раз ситуацию удастся решить уже намного быстрее, поскольку теперь люди уже хорошо узнали друг друга. Проблема состоит лишь в том, что не всегда получается сразу найти решение, которое бы устраивало обоих. Именно по этой причине всегда нужно оценивать для себя важность сложившейся ситуации, и если предмет спора не является слишком

глобальным, то допустимо уступить оппоненту. Умение справляться с конфликтами – важное качество, которое может пригодиться как в сфере работы, так и в семейной жизни [43].

Рассмотрев все модели поведения, можно смело утверждать, что в каждой из них есть свои достоинства и недостатки. Кроме того, многое зависит и от характера человека, например, скромному, бесхарактерному практически не свойственна модель «соперничество», но зато очень близки «приспособление» и «избегание».

4. «Диагностика направленности личности в общении» (С.Л.Братченко).

Методика «НЛО» предназначена для изучения направленности личности в общении, понимаемой её автором как совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения, как индивидуальная «коммуникативная парадигма», включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении и т.д.[43].

Иными словами, методика позволяет изучить ценностно-смысловые отношения личности в общении с другими людьми. В её основе лежит метод неоконченных предложений. Существуют две формы методики: базовая, не имеющая профессиональной спецификации, и вторая – ориентированная на изучение направленности в профессиональном общении. Методика позволяет выявить степень выраженности видов направленности личности (в %) в непрофессиональном и профессиональном общении, а также доминирующий вид направленности в общении и соотношение степени выраженности остальных видов. Автором методики выделено шесть видов направленности в общении: диалогическая, авторитарная, манипулятивная, альтероцентристская, конформная и индифферентная, суть которых описана ниже. Представляется, что с помощью этих видов более или менее полно можно охарактеризовать многообразие индивидуальных вариантов

содержания направленности в общении, а также отразить сложность и многогранность этого личностного образования.

Методика «НЛО» относится к проективным, в её основе лежит метод неоконченных предложений. Как любая проективная методика при её квалифицированном применении она даёт важную информацию о глубинных особенностях психики. Братченко С.Л. выделены шесть основных видов НЛО: диалогическая коммуникативная направленность (Д-НЛО), авторитарная (АВ-НЛО); альтероцентристская (Ал-НЛО); манипулятивная направленность (М-НЛО); конформная (К-НЛО); индифферентная (И-НЛО). Эти виды коммуникативной направленности характеризуются следующими признаками, которые служат одновременно основой для оценки проективного материала:

1) Д-НЛО – ориентация на равноправное общение, которое основано на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию, сотрудничеству.

2) АВ-НЛО – ориентация на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, подчинить его себе, «коммуникативная агрессия», когнитивный эгоцентризм, «требование» быть понятым или требование согласия с собственной позицией, нежелание понимать собеседника, неуважение к чужой точке зрения, ориентация на стереотипное «общение – функционирование», коммуникативная ригидность.

3) М-НЛО – ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях, для получения разного рода выгоды, отношение к собеседнику как к средству, объекту своих манипуляций. Стремление понять собеседника, чтобы получить нужную информацию, в сочетании с собственной скрытностью, неискренностью. Ориентация на развитие и хитрость в общении, но односторонняя – только для себя за счёт другого.

4) Ал-НЛО – добровольная «центрация» на собеседнике, ориентация на его цели, потребности и т.д. и бескорыстное жертвование своими

интересами, целями. Стремление понять запросы другого с целью их наиболее полного удовлетворения, но безразличие к пониманию себя с его стороны. Стремление способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию.

5) К-НЛО – отказ от равноправия в общении в пользу собеседника. Ориентация на подчинение силе авторитета, на «объектную» позицию для себя. Ориентация на некритическое «согласие» (уход от противодействия), отсутствие стремления к действительному пониманию и желания быть понятым. Направленность на подражание, реактивное общение, готовность «подстроиться» под собеседника.

6) И-НЛО – такое отношение к общению, при котором игнорируется оно само со всеми его проблемами, доминирование ориентации на «сугубо деловые» вопросы, «уход» от общения как такового[43].

Ценность методики «НЛО» связана с тем, что итоговая оценка отражает весь спектр обозначенных выше видов направленности и позволяет определить преобладающую коммуникативную тенденцию, благодаря чему сохраняются целостность, сложность и многогранность личности как субъекта общения. Методика «НЛО» прошла соответствующие психометрические процедуры и показала достаточную ретестовую надёжность и конструктивную валидность.

Проведенное исследование социального взаимодействия обучающихся СПО стояло из нескольких этапов.

1. Организационно-методический этап исследования (подбор методик для диагностики, организация испытуемых, составление программы занятий по развитию социального взаимодействия обучающихся выпускных курсов СПО).

2. Констатирующий этап исследования. На данном этапе проводилась констатирующая диагностика испытуемых перед началом развивающей работы.

3. Развивающий этап исследования. На данном этапе была проведена работа по развитию социального взаимодействия обучающихся выпускных курсов СПО. Работа проводилась в течении 2016 учебного года, в течении трех месяцев. Занятия проводились один раз в неделю, их продолжительность составила примерно 40 минут. Занятия состояли из несколько частей, следующих друг за другом в одном и том же порядке. Режим работы: нерегламентированное время (после 15 часов) [43].

Социальное взаимодействие в профессиональном образовании – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, а также общественными организациями, нацеленное на максимальное согласование и реализацию интересов всех участвующих сторон.

В современных условиях видятся следующие пути управления системой социального взаимодействия работы в среднем профессиональном образовании:

1. Создание системы повышения профессиональной и личностной компетентности всех субъектов образовательного пространства;
2. Разработка планов, программ, проектов по отдельным направлениям деятельности, дополнительной профессиональной подготовки;
3. Информационное обеспечение деятельности ОУ: организация выставок, проведение тематических радио и телевизионных программ,
4. Размещение информации на Интернет- сайтах;
5. Мониторинг, профилактика и коррекция состояния социально-психологического климата в образовательном пространстве,
6. Формирование культуры социального взаимодействия;
7. Изучение, обобщение и распространение положительного опыта социального взаимодействия, [43].

В этой связи, необходим поиск новых форм эффективного взаимодействия как внутри ОУ, так и вне, актуальным становится наполнение новым содержанием традиционных форм сотрудничества.

2.2 Изучение уровня готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере обучающихся среднего профессионального образования

Рассмотрим результаты в ходе констатирующей и контрольной диагностики по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского). Результаты приведены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Сравнение данных методики «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновского)

критерий	этап исследований	группа АС-41	группа МЭ-41	группа МЭ-42	группа МД-41	группа ПД-41	группа ТД-41
напряженность (Н)	«до»	30,00	12,00	23,00	20,00	10,00	19,00
	«после»	31,00	13,00	22,00	21,00	11,00	19,00
отчужденность в отношениях (О)	«до»	45,00	37,00	46,00	50,00	50,00	42,00
	«после»	46,00	36,00	47,00	51,00	49,00	41,00
конфликтность в отношениях (К)	«до»	11,00	28,00	16,00	14,00	21,00	18,00
	«после»	10,00	28,00	17,00	13,00	22,00	20,00
агрессия в отношениях (А)	«до»	14,00	23,00	15,00	16,00	19,00	21,00
	«после»	13,00	23,00	14,00	15,00	18,00	20,00

Исходя из данных, представленных в таблице 1, у большинства студентов всех групп, участвовавших в исследовании, преобладает тенденция к отчужденности в отношениях.

Так, отчужденность в отношениях студентов группы АС-41 преобладает у 45%, в группе МЭ-41 преобладает у 37%, в группе МЭ-42 преобладает у 46%, в группе МД-41 преобладает у 50%, в группе ПД-41 преобладает у 50%, и в группе ТД-41 преобладает у 42%. У этой группы студентов выражено стремление дистанцироваться от других людей. В отношениях имеет место отсутствие доверия, понимания, близости. Отношения не вызывают чувство комфорта. Может иметь место проявление осторожности в установлении близких отношений и выборе лиц, с которыми

создают более глубокие эмоциональные отношения. При крайних значениях возможно наличие переживания одиночества, изолированности, несмотря на то, что человек находится среди других людей.

На данном рисунке наглядно представлено выявленное соотношение результатов.

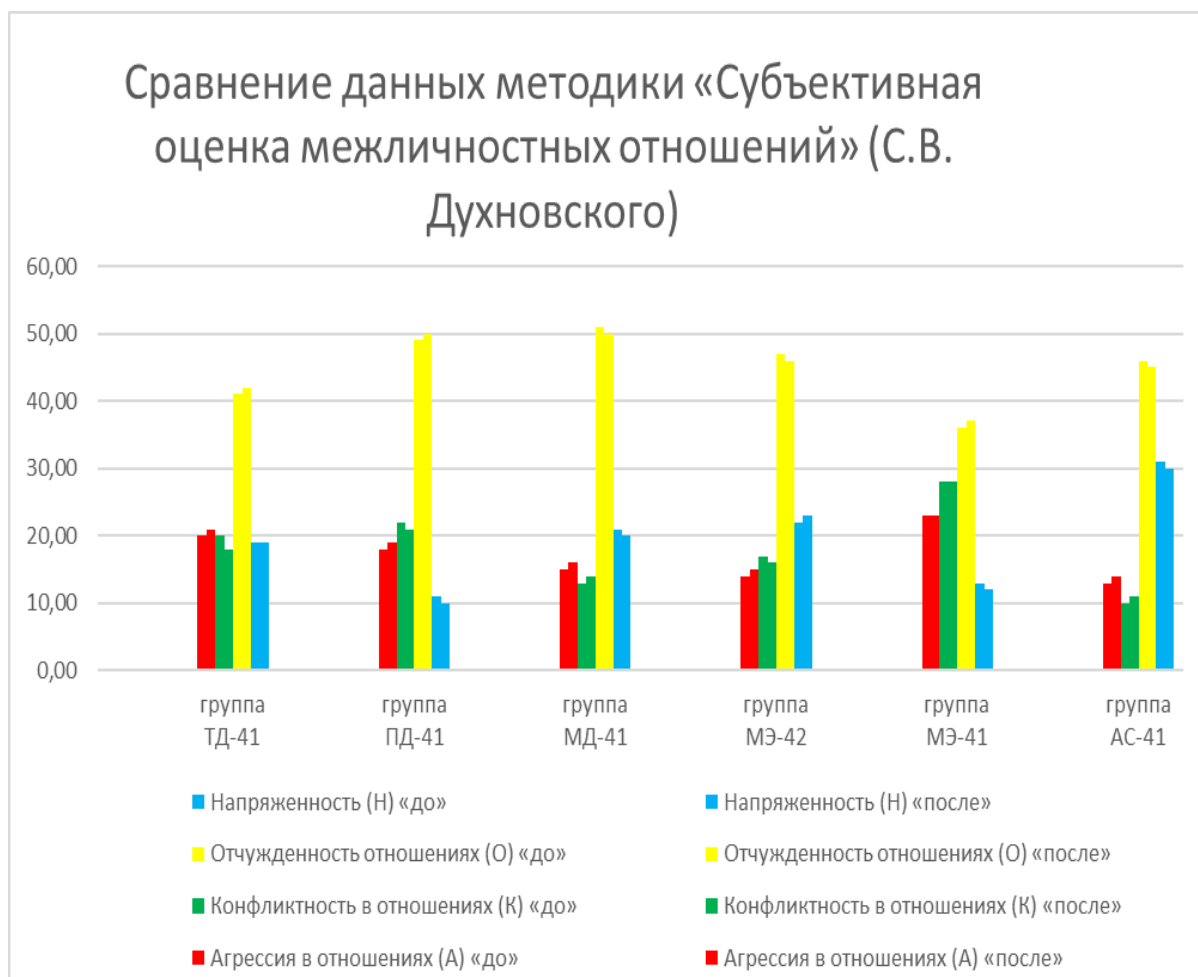


Рис.1 Показатели субъективной оценки межличностных отношений.

Далее, рассмотрим, результаты исследования по методике шкалы компетентности социального взаимодействия.

Исследование показало (таблица 2), что у большинства студентов всех групп, участвовавших в исследовании, преобладает нормативный (стереотипный) уровень компетентности социального взаимодействия. Так, в группе студентов группы АС-41 преобладает у 44%, в группе МЭ-41 преобладает у 52%, в группе МЭ-42 преобладает у 54%, в группе МД-41 преобладает у 43%, в группе ПД-41 преобладает у 42%, и в группе ТД-41

преобладает у 38%. Эта категория студентов в общении активно используют общеизвестные либо заготовленные скрипты (фреймы, схемы, сценарии) – стереотипные модели социального взаимодействия.

Таблица 2

Сравнение данных «Шкалы КСВ Кодинцевой»

критерий	этап исслед-я	группа АС-41	группа МЭ-41	группа МЭ-42	группа МД-41	группа ПД-41	группа ТД-41
Контрпродуктивный уровень КСВ	«до»	38,00	28,00	26,00	29,00	20,00	25,00
	«после»	35,00	25,00	25,00	28,00	19,00	24,00
Нормативный (стереотипный) уровень КСВ	«до»	44,00	52,00	54,00	43,00	42,00	38,00
	«после»	45,00	53,00	53,00	43,00	40,00	37,00
Творческий уровень КСВ	«до»	18,00	20,00	20,00	28,00	38,00	37,00
	«после»	20,00	22,00	22,00	29,00	41,00	39,00

При этом у студентов чаще всего недостаточно выработаны собственные «копинг-стратегии» и «копинг-механизмы», хотя они и владеют механизмами развития межличностных отношений (эмпатией, идентификацией, рефлексией и аттракцией), обладают средним уровнем оригинальности в мышлении и поведении, но при этом они редко используют нестандартные пути решения проблемных ситуаций в общении.

Контрпродуктивный уровень компетентности социального взаимодействия в группе студентов группы АС-41 преобладает у 38%, в группе МЭ-41 преобладает у 28%, в группе МЭ-42 преобладает только у 26%, в группе МД-41 преобладает у 29%, в группе ПД-41 преобладает только у 20%, и в группе ТД-41 преобладает у 25%. Эта часть студентов избегает социальных контактов либо следуют в общении за ситуацией, не знают либо, плохо знают нормы и стереотипы социального поведения, у них плохо выработаны собственные «копинг-стратегии» и «копинг-механизмы», они также слабо владеют механизмами развития межличностных отношений (эмпатией, рефлексией, идентификацией и аттракцией), не используют творческий подход в разрешении ситуаций социального взаимодействия.

Личностно-творческий уровень компетентности социального взаимодействия в группе студентов группы АС-41 преобладает у 18%, в группе МЭ-41 преобладает только у 20%, в группе МЭ-42 преобладает у 20%, в группе МД-41 преобладает у 28%, в группе ПД-41 преобладает у 38%, и в группе ТД-41 преобладает у 37%. У группы студентов наблюдается выраженная ориентация в ситуации общения на изучение характера ситуации, своеобразие партнера, они стремятся и могут учитывать собственное состояние, исходят из конкретных характеристик реальной ситуации социального взаимодействия. Они также знают нормы и стереотипы социального взаимодействия, но стараются все же применять нестандартный, творческий подход в разрешении проблемных ситуаций в общении, обладают развитыми механизмами межличностного взаимодействия: эмпатией, рефлексией, идентификацией и аттракцией, обладают высокой способностью к «инсайту», интуицией, имеют собственные «копинг-стратегии» в решении проблем взаимодействия.

На рисунке 2, представлено выявленное соотношение результатов.

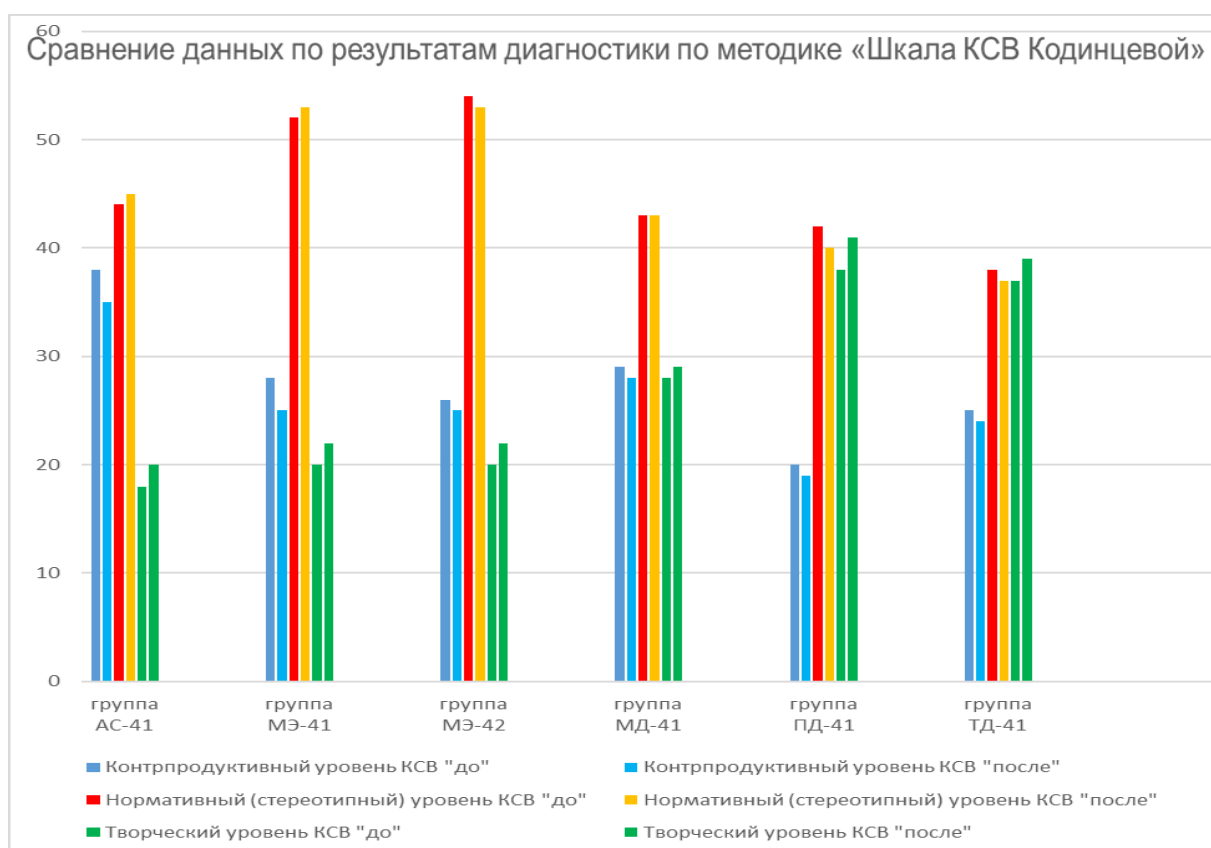


Рис.2. Показатели компетентности социального взаимодействия

Рассмотрим также результаты сравнения данных по тесту Томаса-Килменна, которые далее приведены в таблице 3., и на рисунке 3.

Таблица 3

Сравнение данных по тесту Томаса – Килменна

критерий	этап исслед-я	группа АС-41	группа МЭ-41	группа МЭ-42	группа МД-41	группа ПД-41	группа ТД-41
соперничество	«до»	12,00	6,00	15,00	9,00	10,00	13,00
	«после»	10,00	5,00	12,00	8,00	10,00	11,00
сотрудничество	«до»	27,00	17,00	8,00	60,00	30,00	20,00
	«после»	29,00	17,00	9,00	61,00	33,00	26,00
избегание	«до»	33,00	16,00	38,00	13,00	12,00	33,00
	«после»	32,00	16,00	37,00	13,00	11,00	29,00
приспособление	«до»	11,00	44,00	31,00	13,00	38,00	25,00
	«после»	11,00	44,00	31,00	13,00	33,00	22,00
компромисс	«до»	17,00	17,00	8,00	5,00	10,00	9,00
	«после»	18,00	18,00	11,00	5,00	13,00	12,00

Из данных, приведенных в таблице 3, в каждой группе испытуемых преобладает один или несколько стилей взаимодействия. Нужно отметить, что преобладают в основном три стиля взаимодействия – сотрудничество, избегание, приспособление. Так, сотрудничество в группе студентов группы АС-41 преобладает у 27%, в группе МД-41 преобладает у 60%, в группе ПД-41 преобладает у 30%. Для этой группы обучающихся сотрудничество является, хотя и самым трудным, но и самым эффективным из всех стилей. Он позволяет находить наиболее приемлемое, для обеих сторон решение и делать из оппонентов партнеров. Сотрудничество означает поиск путей для вовлечения всех участников в процесс разрешения конфликтов и стремление к удовлетворению нужд всех. Такой подход ведет к успеху в делах и личной жизни.

Избегание в группе студентов группы АС-41 преобладает у 33%, в группе МЭ-42 преобладает у 38%, в группе ТД-41 преобладает у 33%. У этой группы студентов избегание реализуется, если конфликт не затрагивает прямых интересов сторон или возникшая проблема не столь важна для сторон и у них нет нужды отстаивать свои права, или сторона ни с кем не

сотрудничает для выработки решения и не вовлеченность в него не отражается на развитии конфликта, либо просто сторона не желает тратить время и силы на ее решение.

Приспособление в группе студентов МЭ-41 преобладает у 44%, в группе МЭ-42 преобладает у 31%, в группе ПД-41 преобладает у 38%, и в группе ТД-41 преобладает у 25%. Для этих испытуемых привычным является действовать совместно с другой стороной, но не пытаться отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы.

На рисунке 3, представлено выявленное соотношение результатов.

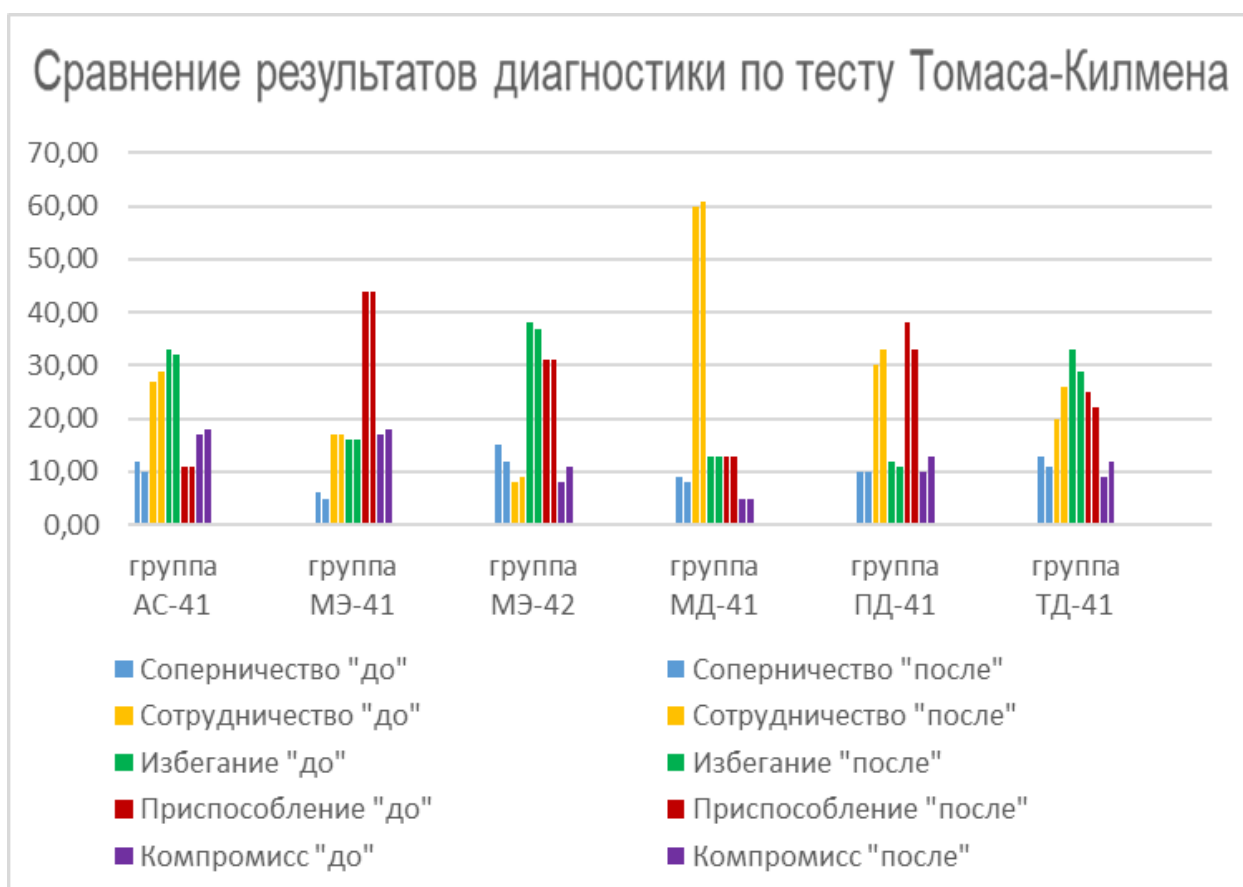


Рис.3. Показатели по стилям поведения в конфликтной ситуации

Далее, проанализируем результаты данных исследования по методике «Направленность личности в общении», С.Л.Братченко, которые приведены в таблице 4, и на рисунке 4.

Исходя из данных, представленных в таблице 4, диалогическая направленность была выявлена у 29% студентов группы группа МЭ-42, а также у 38% студентов в группе МД-41. Этой группы обучающихся присуща

ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию. Наиболее существенной особенностью данной направленности является конгруэнтность (соответствие, подобие) человека, которая определяет более ясную коммуникацию, отсутствие необходимости защищать себя, а, следовательно, большую свободу для слушания чужой позиции, для понимания партнера. Необходимым условием диалогического общения выступает высокая степень доверия личности к себе и к партнеру; такое общение детерминируется не столько снаружи (целью, условиями, ситуацией, стереотипами), сколько изнутри (индивидуальностью, настроением человека, его отношением к партнеру).

Таблица 4

Сравнение данных по методике
«Направленность личности в общении» С.Л.Братченко

критерий	этап исследования	группа АС-41	группа МЭ-41	группа МЭ-42	группа МД-41	группа ПД-41	группа ТД-41
диалогическая направленность	«до»	11,00	6,00	29,00	38,00	32,00	18,00
	«после»	15,00	11,00	33,00	46,00	38,00	25,00
авторитарная направленность	«до»	17,00	6,00	7,00	8,00	20,00	10,00
	«после»	16,00	5,00	5,00	5,00	18,00	8,00
манипулятивная направленность	«до»	11,00	17,00	5,00	14,00	5,00	15,00
	«после»	10,00	15,00	5,00	12,00	4,00	12,00
конформная направленность	«до»	22,00	33,00	22,00	5,00	15,00	20,00
	«после»	20,00	31,00	20,00	3,00	13,00	18,00
альтерэцентристская направленность	«до»	6,00	22,00	30,00	29,00	20,00	22,00
	«после»	7,00	23,00	31,00	29,00	20,00	22,00
индифферентная направленность	«до»	33,00	16,00	7,00	6,00	8,00	15,00
	«после»	32,00	15,00	6,00	5,00	7,00	15,00

Авторитарная направленность была установлена только у 20% студентов группы ПД-41. Эти испытуемые ориентированы на доминирование в общении, стремлении подавить личность партнера, подчинить его себе.

Такая направленность сопряжена с «коммуникативной агрессивностью» и коммуникативной ригидностью человека, с когнитивным эгоцентризмом, отсутствием уважения к чужой точке зрения, к «суверенитету» сознания партнера. При этом она, как правило, сочетается с «требованием» быть понятым (а точнее – требованием согласия с собственной позицией, требованием поддержки и безоговорочного принятия). Человек, у которого преобладает данный вид направленности, ориентирован прежде всего на себя и свои интересы, предпочитая стереотипное «общение – функционирование».

Конформная направленность была выявлена у 22% студентов группы АС-41, у 33% студентов группы МЭ-41, а также у 22% студентов группы МЭ-42, и у 15% студентов группы ПД-41, у 20% студентов группы ТД-41. Эти студенты готовы к отказу от равноправия в общении в пользу партнера, ориентация на подчинение силе авторитета, на «объектную» позицию для себя, на некритическое согласие и избегание противодействия. Человек, обладающий данной направленностью в общении, склонен к подражанию, к реактивному взаимодействию. Он, как правило, легко внушаем, готов «подстроиться» под партнера, отказаться от собственной точки зрения. Ему свойственна готовность к компромиссам, желание любыми способами избежать конфликтов и столкновений, уйти от «борьбы». Для такого человека также характерно отсутствие стремления к действительному пониманию партнера и желания быть понятым.

Альтероцентристская направленность была выявлена у 22% студентов группы МЭ-41, а также у 30% студентов группы МЭ-42, и у 29% студентов группы МД-41. Такие студенты добровольно центрируются на партнере, ориентированы на его цели, потребности, чувства и т.п., готовы на бескорыстное жертвование своими собственными интересами и игнорирование своих целей. Данная направленность сопряжена с тем, что принято называть альтруизмом, со стремлением человека понять запросы другого, максимально удовлетворить их, с готовностью помочь, оказать поддержку, способствовать развитию и благополучию партнера, не ожидая

ничего взамен, а нередко даже в ущерб своему собственному развитию и благополучию.

Индифферентная направленность была выявлена у 33% студентов группы АС-41, а также у 8% студентов группы ПД-41, и у 15% студентов группы ТД-41. У этой группы обучающихся существует доминирование ориентации на решение сугубо деловых вопросов, на деловую коммуникацию и предметное взаимодействие, «уход» от общения как такового. При такой направленности и партнер как личность, и само общение со всеми его проблемами по существу игнорируются, любые ситуации воспринимаются, прежде всего, как «деятельностные».

На рисунке 4, далее наглядно представлено выявленное соотношение результатов.

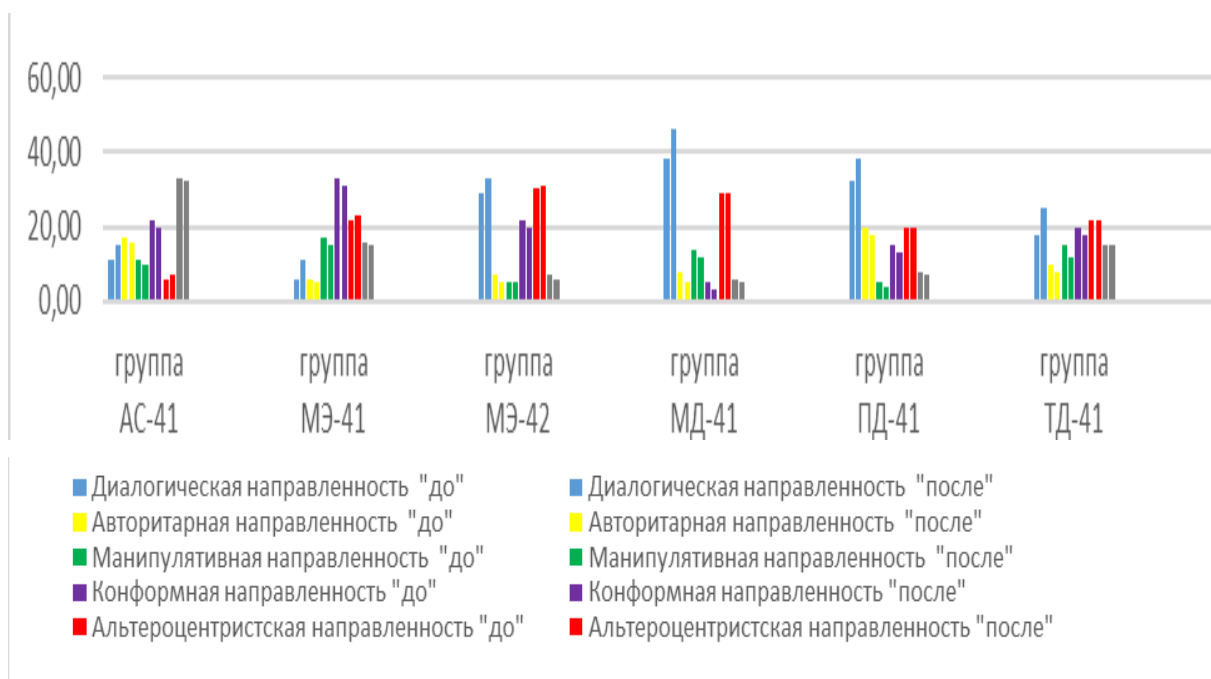


Рис.4. Показатели по критерию «направленность личности в общении»

Сравнение данных (Приложение А), показало, что у большинства студентов всех групп, участвовавших в исследовании, преобладает тенденция к отчужденности в отношениях, преобладает нормативный (стереотипный) уровень компетентности социального взаимодействия, и только у почти трети испытуемых был установлен контрпродуктивный и личностно – творческий урони компетентности социального взаимодействия.

Также доминируют в основном три стиля взаимодействия – сотрудничество, избегание, приспособление, и преобладает преимущественно диалогическая, конформная альтероцентристская и индифферентная направленность.

На основе полученных выводов было принято решение о разработке и реализации проекта оказания психолого – педагогической помощи субъектам образовательного пространства.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Проведенное нами исследование показало, что у части студентов выражено стремление дистанцироваться от других людей, они в общении активно используют общеизвестные либо заготовленные скрипты (фреймы, схемы, сценарии) – стереотипные модели социального взаимодействия.

Одна часть студентов избегает социальных контактов либо следуют в общении за ситуацией, другая часть студентов имеет выраженную ориентацию в ситуации общения на освоение характера ситуации, своеобразие партнера, они стремятся и могут учитывать собственное состояние, т.е. исходят из конкретных характеристик реальной ситуации социального взаимодействия. В каждой группе испытуемых преобладает один или несколько стилей взаимодействия. Нужно отметить, что преобладают в основном три стиля взаимодействия – сотрудничество, избегание, приспособление.

Группе испытуемых присуща ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию. Некоторые студенты готовы к отказу от равноправия в общении в пользу партнера, ориентация на подчинение силе авторитета, на «объектную» позицию для себя, на некритическое согласие и избегание противодействия. Группа испытуемых добровольно центрируются на партнере, ориентированы на его цели, потребности, чувства и т.п., готовы на бескорыстное жертвование своими собственными интересами и игнорирование своих целей. У некоторых студентов существует доминирование ориентации на решение сугубо деловых вопросов, на деловую коммуникацию и предметное взаимодействие, «уход» от общения как такового. На основе полученных выводов было принято решение о разработке и реализации проекта «Социальное взаимодействие».

ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ПРОЕКТА «СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»

3.1. Характеристика проекта «Социальное взаимодействие»

Глава посвящена описанию проекта «Социальное взаимодействие». Работа проводилась в течении 2016 учебного года, в течении 3 – х месяцев. Занятия проводились один раз в неделю, их продолжительность составила примерно 40 минут. Занятия состояли из несколько частей, следующих друг за другом в одном и том же порядке. Режим работы: нерегламентированное время (после 15 часов). В результате предполагается развитие у обучающихся навыков социального взаимодействия в профессиональной сфере.

В соответствии с логикой исследования в данном параграфе представлено описание экспериментальной работы по реализации проекта «Социальное взаимодействие», которое соотносится с этапом актуализации в процессе подготовки учащегося к социальному взаимодействию в профессиональной сфере и направлено на развитие его подготовленности в соответствии с признаками потребностно-познавательного критерия.

Проектирование в области педагогики и образования относится к социальной сфере, а его продукт относится к разряду гуманитарных проектов, смыслом и целью, которой является усовершенствование того, что определяется особенностями человеческой природы и отношений.

Ученые выделяют разные виды педагогического проектирования:

1. Адаптацию к социальной среде и ее условиям и преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями и убеждениями (Г.П.Щедровицкий);

2. Психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов, имея в виду обучение как освоение способов деятельности, формирование как освоение совершенной формы действия, воспитание как взросление и социализацию и социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуется соответствующие процессы. (В.И. Слободчиков);

3. Проектирование и создание проектов в интенсивных формах, к которым относятся организационно-деятельностные, инновационные, продуктивные игры и проектировочные игры и пошаговое проектирование образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации (В.П.Бедерханова).

В настоящее время в образовании развиваются три вида проектирования, различающиеся по объему преобразования, целевой направленности и результату:

а) социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

б) психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование личности и межличностных отношений, исходя из мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении в рамках образовательных процессов, т.е. создания и модификации способов обучения и воспитания и форм организации педагогической деятельности;

в) образовательное проектирование, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях. Под уровнем понимается степень обобщенности проектных

процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий. Представляется, что в зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование может быть выполнено в концептуальном, содержательном, технологичном, процессуальном уровнях.

Рассмотрим уровни проектирования на примере образовательного проектирования.

Содержание и структура педагогической программы развития школы. Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции, модели. На основе комплексного анализа предыдущей работы выявляются сильные и слабые стороны работы коллектива, его творческий и профессиональный потенциал, готовность к новациям, характеризуются взаимодействие, и влияние социально-экономического окружения, делаются выводы, намечаются проблемы и ставятся задачи и общее (пока еще схематическое, в виде идеи) видение изменений. Оценки результатов диагностики подходы к взаимодействию с окружающим социумом и организация жизнедеятельности должны основываться на принципах, составляющих целостную систему. Определяются цели и конкретные задачи, понимаемые как всем коллективом, так и руководителями управления образованием. Конкретизируются и объединяются в систему те установки, которые существовали. Концептуальная часть проектирования представляет собой изложение совокупности педагогических идей и принципов, определяющих своеобразную педагогическую политику учреждения, делающую его целостной системой.

Продукты (ориентиры, инновационные идеи), полученные на этом уровне, носят универсальный характер и являются методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня.

Содержательный уровень проектирования предполагает получение продукта функционального назначения: положения, программа развития

образовательного учреждения, государственные стандарты. В качестве примера приведем один из возможных вариантов положений.

Технологический уровень проектирования позволяет дать алгоритмы способа действий, должностные инструкции, организационные схемы управления, учебные планы, технологии, методики.

Процессуальный уровень выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению слайды, дидактические средства, методические рекомендации отдельных уроков или внеклассных дел, разработки учебных тем, технологии, методики, сценарии проведения праздников и др.

На каждом из обозначенных уровней проектная деятельность распространяется на проект целиком или на его отдельные структурные связи между ними. По мере перехода с уровня на уровень изменяется масштаб объектов проектирования и проектных задач, увеличивается степень конкретности требований к их решению, форме представления продукта. Преобразование педагогической действительности осуществляется на осознанной основе, анализом состояния ситуации, строится на основе постоянной пошаговой обратной связи, имеющей рефлексивную природу. Предполагает выполнение определенных мыслительных и практических процедур.

Для начала раскроем специфику методической и педагогической составляющих развития готовности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Реализация подготовки обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере соотносилась с разработкой проекта «Социальное взаимодействие» (приложение Б).

Модель проекта характеризуется следующими принципами: системности, комплексности, интегративности, приоритета особых потребностей ребенка, непрерывности.

Обозначим компоненты проекта: целевой (цели), содержательный (задачи), операционный (методы).

Цель проекта: развитие навыков социального взаимодействия в профессиональной сфере:

Задачи проекта:

1. Обогащение знаний обучающихся о гармоничном взаимодействии;
2. Ориентирование обучающихся на рефлексию ценностного содержания социального взаимодействия;
3. Включение обучающихся в сотворческую деятельность в профессионально-ориентированных ситуациях.

Проект направлен на расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения; отработку навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; овладение навыками эффективного слушания; активизация процесса самопознания и самоактуализации; расширение диапазона творческих способностей; отработку навыков уверенного поведения и саморегуляции; обучение методам нахождения решения в конфликтных и потенциально конфликтных ситуациях; повышение способности к принятию решения; развитие умений и навыков командного взаимодействия; обучение умениям и навыкам установления контактов; обучение этике делового взаимодействия.

Принципы проекта: гуманизма: в центре внимания – обучающийся, развитие его творческих способностей; личной заинтересованности обучающегося, повышает его мотивацию к обучению; сотрудничества, уважения к иной точке зрения, обеспечения ответственности за результат.

Методы проекта – групповое обучение, обучающие и деловые игры

Ожидаемые результаты: определены психолого-педагогические условия развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, которые направлены на:

1. Обогащение знаний обучающихся СПО о гармоничном взаимодействии;
2. Ориентирование обучающихся СПО на рефлексию ценностного содержания социального взаимодействия;
3. Включение обучающегося СПО в сотворческую деятельность в профессионально – ориентированных ситуациях социального взаимодействия.

Приведем разработанный нами тематический план занятий.

Таблица 5

Тематический план занятий

1 – й месяц занятий	2 – й месяц занятий	3 – й месяц занятий
«Знакомство».	«Доброе слово».	«Доброе слово».
«Правила группы».	«Откровение».	«Откровение».
Беседа	Беседа	Беседа
«Приветствие».	«Убеждение».	«Убеждение».
«Театр Кабуки».	«Просьба».	«Просьба».
«Комплимент».	«Побуждение».	«Комплимент».
«Групповой рисунок».	«Открытый конфликт».	«Групповой рисунок».
«Парный рисунок».	«Ситуативные и ролевые розыгрыши».	«Групповое интервью»
«Выйти из круга».	«Мост».	«Зеркало».
«Прочитай эмоцию».	«Визуальное чувство»	«Через стекло»
«Лектор».	«Печатная машинка»	«Ласковый словарь».
«Зеркало».	«Зеркало».	«Спор при свидетеле»
«Я в конфликте».	«Я в конфликте».	«Я в конфликте».
«Пойменяйтесь местами»	«Позиция»	«Путешествие»
«Контакт».	«Всеобщее внимание»	«Преувеличение»
«Приятно слышать».	«Приятно слышать».	«Приятно слышать».
Подведение итогов занятия.	Подведение итогов занятия	Подведение итогов занятия.

Резервные упражнения: «Проход сквозь группу»; «Я горжусь...»; «Ситуативные и ролевые розыгрыши»; «Мои ресурсы»; «Рассаживание по признаку»; «Парный рисунок»; «Печатная машинка».

Для проведения работы используется следующая структура всех занятий:

Ритуал приветствия – позволяет сплочивать участников, создавать атмосферу группового доверия и принятия.

Разминка – воздействие на эмоциональное состояние участников, уровень их активности. Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Она проводится не только в начале, но и между отдельными упражнениями. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы. Одни позволяют активизировать участников, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения.

Основное содержание занятия – совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач занятия. (проигрывание ситуаций, групповая дискуссия.) Приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния участников: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления участников).

Рефлексия занятия – оценка занятия. Две оценки: эмоциональная (понравилось – не понравилось, было хорошо — было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали).

Работа проводилась в течении 2016 учебного года, в течении четырех месяцев. Занятия проводились один раз в неделю, их продолжительность составила примерно 40 минут. Занятия состояли из несколько частей, следующих друг за другом в одном и том же порядке. Режим работы: нерегламентированное время (после 15 часов).

3.2. Характеристика реализации проекта «Социальное взаимодействие»

Обогащение знаний обучающихся СПО о гармоничном взаимодействии предполагает реализацию системы действий преподавателя и обучающихся, направленных на решение частных педагогических задач: приумножение и углубление знаний о гармоничном взаимодействии в профессиональной сфере, актуализация потребности участвовать в совместной деятельности при решении профессионально-ориентированных задач. При этом задача педагога состоит в создании и эффективной реализации условия через развертывание специально подобранных форм, методов, приемов, средств, обеспечивающих насыщение потребностной и познавательной сферы обучающихся СПО. Задача обучающегося заключается в проявлении интереса и познании социального взаимодействия в коллективе, в овладении этими знаниями и присвоении потребности участвовать в совместной деятельности в качестве лично значимой.

Логика создания и реализации данного психолого-педагогического условия была построена исходя из выявленных в первой главе нашего исследования сущности и содержания понятия «социальное взаимодействие в профессиональной сфере», характеристик потребностно-познавательного критерия подготовленности обучающихся среднего профессионального образования к такому взаимодействию.

Реализация программы позволила «оживить» потребность обучающегося участвовать в совместной деятельности в ходе выполнения учебно-профессиональных заданий, обеспечить признание результативности совместной работы для продуктивного их исполнения; раскрыть сущность понятия «социальное взаимодействие в профессиональной сфере», выделить его структурные компоненты и функции, роль, принципы и механизм реализации; определить собственный уровень проявления подготовленности к

социальному взаимодействию в профессиональной сфере, изучить особенности и выявить возможности подготовки обучающегося СПО к такому взаимодействию.

В ходе реализации программы выявлялась сущность и специфика социального взаимодействия в профессиональной сфере, условия его протекания, обозначались особенности, которые вносит профессиональная деятельность в организацию социального взаимодействия обучающегося, основные характеристики и признаки социального взаимодействия в профессиональной сфере, актуализировалась потребность обучающегося СПО участвовать в совместной учебно-профессиональной деятельности. Студентами составлялась схема социального взаимодействия в профессиональной сфере и описывалась его структура.

Реализация проекта была направлена на выявление особенностей и возможностей совместной деятельности с другими членами коллектива. Были раскрыты особенности изучения уровня проявления готовности обучающихся к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, описаны индивидуальные модели подготовленности к данному взаимодействию согласно ее критериям, показателям и уровням. Внимание при этом уделялось соотношению требований будущей профессии и наличному уровню проявления подготовленности студентов.

На стартовом уровне проявления готовности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере мы фиксируем наибольшее, по сравнению с другими критериями, количество студентов с низким (утилитарно-прагматическим) уровнем (65 % обучающихся). По результатам диагностических методик отмечается желание и стремление сделать порученное дело по-своему или в одиночку, обмениваться информацией только по личной необходимости, участвовать в общественных мероприятиях только по личному интересу, организовывать совместную работу согласно личностно выгодным правилам либо совсем отвергать совместную работу как приемлемую для себя.

Следует отметить, что на начало экспериментальной работы у некоторых обучающихся СПО уже сложились определенные представления о построении отношений и связей в учебной группе, и их некоторый скептический настрой в возможном совершенствовании своих способностей в плане социального взаимодействия в учебном коллективе отразился и в диагностике базовых потребностей личности в познании социального взаимодействия. Они регистрировали отсутствие или непостоянство в стремлении узнать о способах и правилах продуктивного взаимодействия, об организации корректного делового общения, нежелание достигать общей взаимовыгодной цели в совместной работе, толерантно воспринимать какие-либо культурные и мировоззренческие особенности других. Кроме того, в беседах и наблюдениях за экспериментальными группами на других дисциплинах некоторые студенты не хотели выполнять работу вместе, даже фиксировались случаи отказа от общения и участия в парных, групповых и командных видах деятельности. Такая позиция явилась сигналом для сосредоточения усилий и внимания на формировании у студентов положительного отношения к совместной деятельности, признания ее большей эффективности по сравнению с индивидуальной работой, пересмотра прошедших конфликтных ситуаций и улучшению межличностных взаимоотношений. Этой проблеме приходилось уделять внимание помимо экспериментальной работы и аудиторных занятий, совместно с преподавателями других дисциплин, проводимых для данного направления подготовки.

Нередко в совместной работе у некоторых студентов обнаруживалось усиление раздражительности, особенно при возникновении спорных вопросов дискуссий, проблемных и конфликтных ситуаций, нежелание считаться с мнением другого и принять его, и, как следствие, формировалась неудовлетворенность результатом. При этом одним из способов выхода из затруднительной ситуации они видели или уход от взаимодействия, прекращение отношений без выяснения причин и продолжения дальнейших взаимоотношений, или притворное согласие на всякий исход ситуации и

осуществление последующих действий. Это дало повод для подбора определенных приемов и техник по сплочению коллектива, теоретико – практического материала для занятий и самостоятельной работы, связанного с особенностями различных стратегий поведения во взаимодействии, последствий их выбора и использования.

В начале реализации проекта было выяснено, что обучающиеся СПО слабо ориентируются в категориях социально-профессионального знания и не имеют наиболее полного представления о социальном взаимодействии в профессиональной сфере.

Некоторые студенты с трудом определяли характеристики сферы профессиональной деятельности и специфику, которую она вносит во взаимодействие личности с рабочим коллективом и партнерами, достаточно узко видели область своей будущей профессиональной деятельности. Несмотря, на зачастую интуитивное понимание сущности социального взаимодействия и содержания будущей профессии, наблюдалось немалое количество студентов разных специальностей, скептически настроенных, «не ощущающих значимости и не находящих места» социальному взаимодействию в своей будущей профессиональной деятельности.

Такое неполное или искаженное понимание социального взаимодействия в (учебной) профессиональной деятельности явилось сигналом для выявления сущности и конкретизации истинной структуры социального взаимодействия, изучения ее профессиональной составляющей для избранного направления профессионального образования.

В процессе интерактивной игры «Снежный ком» предполагалось создание потребности у обучающегося СПО организовывать совместную учебно– профессиональную деятельность и участвовать в ней. Цель данной работы заключалась в наработке и согласовании мнений членов группы по определению потребностей и способов взаимодействия людей в различных обстоятельствах. Студентам были предложены четыре профессионально – ориентированные ситуации, содержащие определенные проблемы, решение

которых лежало в плоскости социального взаимодействия в профессиональной сфере. Формы работы студентов выбирались в следующей последовательности по нарастающей на каждом этапе игры: индивидуальная – парная – групповая – командная; всего этапов – четыре.

По наблюдениям преподавателя и комментариям студентов на окончание интерактивной игры «Зеркало» трудными для них были отмечены моменты, связанные с преодолением барьеров взаимодействия и нежеланием работать в коллективе. Следует отметить, что в начале игры преподаватель не привлекал внимания студентов к построению согласованного взаимодействия с сотоварищами, поэтому многие из них не старались достичь общего результата, а отстаивали только собственные точки зрения и действовали с позиции личностных интересов. Причиной такого хода работы оказалась внутренняя скованность студентов в демонстрации нестандартных решений и низкая потребность в решении задач совместно. В таком случае преподавателю приходилось регулярно напоминать студентам о цели игры, отмечать каждый позитивно разрешенный вопрос, сделанный совместно. Работа была организована таким образом, чтобы студенты самостоятельно сравнивали результаты индивидуальной и совместной работы и отмечали преимущества совместного поиска выхода из сложной ситуации, что способствовало стремлению студентов к совместному выполнению задания и активизации необходимых для этого умений и способностей. Обучающиеся признавали наибольшую продуктивность групповой и командной работы, исчезновение стеснительности и комплекса неполноценности в общении с сотоварищами, хорошую возможность развить способность к убеждению других, делать рациональный выбор, доказать состоятельность и рациональность собственных идей и увидеть свои ошибки во взаимодействии с другими участниками учебно-профессиональной деятельности.

Еще одной закономерной сложностью для студентов в процессе проведения интерактивной игры «Зеркало» стал выбор стратегий собственного поведения и коммуникативных тактик по ходу обсуждения основных вопросов

ситуаций. Большинство студентов, в особенности, обучающиеся МД-41, не обращали внимания на собственную речь и поступки, не думали о последствиях собственных действий и не заботились о том, как это повлияет на их дальнейшую совместную работу. Регистрировались случаи, когда студенты могли спокойно отделиться от группы и представлять личную точку зрения, независимо от общей установки и правил. Остальные студенты либо спокойно это принимали, внутренне не соглашаясь с «нарушениями», либо протестовали и не подтверждали данный вариант как результат совместной работы. Коллектив и преподаватель в данном случае гласно отрицали такие версии как продукт взаимодействия, что в общем согласуется с целью игры, и выносили данные идеи на повторное внутригрупповое обсуждение. Такая реакция со товарищей и преподавателя способствовала дальнейшему пересмотру всех личных идей, исходящих от отдельных студентов в ходе дискуссии, и совместному принятию решений. Особое внимание в процессе игры уделялось созданию и укреплению потребности в совместной работе для решения поставленных задач, формированию позитивной дружелюбной психологической атмосферы, благоприятной для социального взаимодействия в учебном коллективе, подчеркиванию преимуществ совместной деятельности для продуктивного выполнения профессионально – ориентированного задания, осознанию роли и функции каждого члена группы/команды и значимости вклада его деятельности.

Таким образом, интерактивная игра «Зеркало» способствовала генерированию и укреплению потребности обучающихся СПО участвовать в совместной деятельности в ходе решения профессионально-ориентированных задач, признанию результативности совместной работы для продуктивного их исполнения, появлению у студентов стремления обмениваться информацией. Данный метод стал способом сплочения коллектива за счет принятия и признания всех участников взаимодействия, рассмотрения и обсуждения любых идей, связанных с решением заданной проблемы в ситуациях взаимодействия.

Согласно выбранному нами алгоритму реализации проекта, обучающиеся самостоятельно расширяли собственные представления и знания о социальном взаимодействии с различных позиций (личностной, учебной, профессиональной), составляли логическую схему социального взаимодействия в профессиональной сфере и описывали его структуру. Большинство студентов признавали, что, несмотря на свою уверенность в правильном и полном понимании, что такое социальное взаимодействие, перед выполнением задания искали значение данного слова в «авторитетных» источниках информации, таких как словари, энциклопедии, интернет – источники. Работа с научной литературой расширила знания студентов о содержании социального взаимодействия в профессиональной сфере, обогатила их представления о сущности совместной деятельности, «ее назначении и пользе»; схематическое изображение процесса социального взаимодействия в профессиональной сфере помогло «четко понять его механизм, функции каждого его элемента», «увидеть другого субъекта взаимодействия со своими потребностями, интересами и ожиданиями», «наиболее полно представить, что происходит в процессе совместной исполняемой профессиональной деятельности». Более того, самостоятельная работа способствовала развитию профессиональной значимости социальной составляющей взаимодействия в процессе выполнения (учебной) профессиональной деятельности.

Дальнейшая самостоятельная работа обучающихся, нацеленная на описание их личного уровня проявления подготовленности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере и на конструирование индивидуальной модели подготовленности, основываясь на результатах методик «Подготовленность обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере», показала следующие результаты. Некоторые обучающиеся замечали, что по ходу заполнения диагностик начинали понимать специфику социального взаимодействия в профессиональной сфере, могли выделить некоторые компоненты совместной деятельности, осознавали принцип гармоничности и согласованности

социального взаимодействия в учебном коллективе, что помогло им обозначить вектор информационного поиска по данной теме и выбрать пути совершенствования в этой области.

Реализация проекта происходила в форме познавательно-эвристической деятельности посредством дискуссионных методов организации учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

В ходе реализации данного условия обучающиеся приумножали и углубляли знания о гармоничном взаимодействии в профессиональной сфере, востребованные для успешного выполнения их будущей профессиональной деятельности; актуализировали потребность участвовать в совместной деятельности в ходе решения профессионально-ориентированных задач, признавали результативность совместной работы для продуктивного их исполнения; оценивали уровень проявления собственной подготовленности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Применение математических методов для анализа результатов подготовленности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на завершение экспериментальной работы позволяет утверждать, что разработанный проект способствует повышению уровня проявления подготовленности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Результаты изучения готовности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на начало и завершение экспериментальной работы приведены в приложении А.

После реализации проекта зафиксировано следующее: изменения в позитивном направлении в уровне проявления подготовленности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере обучающихся СПО статистически значимы с достоверностью 0,95, что свидетельствует о влиянии реализованного проекта на повышение уровня проявления их подготовленности к данному взаимодействию; имеются значимые различия процентных долей студентов экспериментальных групп с формально-

исполнительским и активно-созидательным уровнями проявления подготовленности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на завершение экспериментальной работы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Социальное взаимодействие в профессиональном образовании – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, а также общественными организациями, нацеленное на максимальное согласование и реализацию интересов всех участвующих сторон.

В современных условиях видятся следующие пути управления системой социального взаимодействия работы в среднем профессиональном образовании:

1. Создание системы повышения профессиональной и личностной компетентности всех субъектов образовательного пространства;
2. Разработка планов, программ, проектов по отдельным направлениям деятельности, дополнительной профессиональной подготовки;
3. Информационное обеспечение деятельности ОУ: организация выставок, проведение тематических радио и телевизионных программ,
4. Размещение информации на Интернет – сайтах;
5. Мониторинг, профилактика и коррекция состояния социально – психологического климата в образовательном пространстве,
6. Формирование культуры социального взаимодействия;
7. Изучение, обобщение и распространение положительного опыта социального взаимодействия,
8. Разработка рекомендаций по совершенствованию системы социального взаимодействия техникума.

В этой связи, особый смысл приобретает поиск новых форм эффективного взаимодействия как внутри образовательного учреждения, так и вне, актуальным становится расширение участия общественности в жизнедеятельности ОУ и социума, наполнение новым содержанием традиционных форм сотрудничества.

Системообразующим элементом организации экспериментальной работы явился проект, который был разработан в целях развития навыков социального взаимодействия в профессиональной сфере обучающихся среднего профессионального образования.

Необходимость реализации проекта была обусловлена выявленными уровнями готовности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Реализация проекта направлена на решение следующих задач:

1. Обогащение знаний обучающихся СПО о гармоничном взаимодействии;
2. Ориентирование обучающихся СПО на рефлексию ценностного содержания социального взаимодействия;
3. Включение обучающихся СПО в сотворческую деятельность в профессионально – ориентированных ситуациях.

Проект направлен на расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения; отработку навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; овладение навыками эффективного слушания; активизация процесса самопознания и самоактуализации; расширение диапазона творческих способностей; отработку навыков уверенного поведения и саморегуляции; обучение методам нахождения решения в конфликтных и потенциально конфликтных ситуациях; повышение способности к принятию решения; развитие умений и навыков командного взаимодействия; обучение умениям и навыкам установления контактов; обучение этике делового взаимодействия.

Данный проект позволил удовлетворить потребность обучающихся в познании сущности, содержания и особенностей социального взаимодействия в профессиональной сфере, способствовал осознанию ими значимости согласованного взаимодействия для продуктивного выполнения организационных задач и успешной профессиональной карьеры. Об этом свидетельствовали включенные наблюдения, беседы со студентами,

письменные опросы, обсуждения интересующих их тем, активность студентов в процессе организации взаимодействия в учебном коллективе на других дисциплинах. Анализ данной работы позволил сделать вывод, что проект является достаточно результативным и способствует развитию готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

В целом проведенная экспериментальная работа позволяет сделать выводы о том, что реализация проекта «Социальное взаимодействие» способствовала развитию готовности обучающихся к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, что позволяет считать задачи исследования выполненными, гипотезу доказанной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования представляется возможным сделать ряд важных выводов.

В рамках теоретического анализа, была изучена справочно-энциклопедическая, философская, социологическая, психолого-педагогическая, научно-методическая литература, которая позволила выявить теоретические предпосылки подготовки обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Представляется возможным определить социальное взаимодействие – как непосредственные или опосредованные взаимосвязанные и взаимообусловленные действия двух и более субъектов, направленные на решение различных задач, которые определяются потребностями в обогащении знаний и опыта, обмене информацией и ценностями, осуществлении совместной деятельности и рефлексии по ее преобразованию.

Изучение содержательно-смысловых характеристик профессиональной деятельности и профессиональной сферы способствовало конкретизации понятия «социальное взаимодействие в профессиональной сфере» как непосредственных или опосредованных взаимосвязанных и взаимообусловленных действий, которые детерминированы потребностями работников организации в обогащении знаний и опыта, обмене информацией и ценностями, осуществлении совместной деятельности, рефлексии по ее преобразованию и направлены на совместное решение его участниками профессионально – ориентированных задач. При этом осуществляются межличностные и групповые коммуникации как культурные процессы.

Для выявления значения подготовки обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере был проведен анализ Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, в

результате которого было выявлено, что подготовка к социальному взаимодействию в профессиональной сфере является неотъемлемым, органично интегрированным элементом профессиональной подготовки по различным направлениям, что определяет необходимость готовить обучающихся СПО, способных компетентно осуществлять социальное взаимодействие и профессиональную деятельность совместно с другими членами коллектива.

На основании анализа понятий «подготовка», «профессиональная подготовка», характеристик обучающихся СПО как ее субъекта и выявленных сущности и содержания понятия социального взаимодействия в профессиональной сфере был конкретизирован педагогический смысл понятия «подготовка обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере» как педагогического процесса, направленного на освоение обучающимися СПО совокупности знаний, умений, ценностей, опыта совместной профессионально – ориентированной деятельности, на активизацию взаимосвязанных, взаимообусловленных действий, отражающих сущность социального взаимодействия в профессиональной сфере. Данный процесс реализуется посредством последовательного создания взаимосвязанных условий.

В то же время, необходимо отметить, что, несмотря на теоретическую разработку проблемы, с точки зрения средств ее решения наблюдается некоторая бессистемность, либо излишняя концентрация на чрезмерно узком аспекте проблемы. В итоге апробированных и достаточно эффективных программ по подготовке обучающихся выпускных курсов СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, слишком мало, хотя запрос как от общества, от потенциальных работодателей, от студентов, так и от государства, достаточно велик.

Поэтому в связи с назревшей актуальностью проблемы подготовки обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной

сфере, был разработан и апробирован специальный проект, а также проведено исследование, направленное на изучение его эффективности.

Исследование проводилось на базе КГБПОУ «Красноярский политехнический техникум», участниками исследования выступали обучающиеся дневного отделения, всего – 82 студента различных технических специальностей.

Проведенное исследование показало, что у большинства студентов выражено стремление дистанцироваться от других людей, они в общении активно используют общеизвестные либо заготовленные скрипты (фреймы, схемы, сценарии) – стереотипные модели социального взаимодействия.

Часть студентов избегает социальных контактов либо следуют в общении за ситуацией, другая часть студентов имеет выраженную ориентацию в ситуации общения на освоение характера ситуации, своеобразие партнера, они стремятся и могут учитывать собственное состояние, исходят из конкретных характеристик реальной ситуации социального взаимодействия.

Группе студентов присуща ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию.

Некоторые студенты готовы к отказу от равноправия в общении в пользу партнера, ориентация на подчинение силе авторитета, на «объектную» позицию для себя, на некритическое согласие и избегание противодействия.

У некоторых студентов наблюдается доминирование ориентации на решение сугубо деловых вопросов, на деловую коммуникацию и предметное взаимодействие, «уход» от общения как такового.

На основе полученных выводов было принято решение о разработке и реализации проекта «Социальное взаимодействие».

Реализация проекта происходила в форме познавательно-эвристической деятельности посредством дискуссионных методов организации учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

В ходе реализации данного условия обучающиеся приумножали и углубляли знания о гармоничном взаимодействии в профессиональной сфере, востребованные для успешного выполнения их будущей профессиональной деятельности; актуализировали потребность участвовать в совместной деятельности в ходе решения профессионально-ориентированных задач, признавали результативность совместной работы для продуктивного их исполнения; оценивали уровень проявления собственной подготовленности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Проведенная работа позволила систематизировать действия по обогащению знаний обучающихся СПО о социальном взаимодействии.

После реализации проекта зафиксировано следующее: изменения в позитивном направлении в уровне проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере обучающихся СПО статистически значимы с достоверностью 0,95, что свидетельствует о влиянии реализованного проекта на повышение уровня проявления их подготовленности к данному взаимодействию; имеются значимые различия процентных долей студентов экспериментальных групп с формально-исполнительским и активно-созидательным уровнями проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на завершение экспериментальной работы.

В целом проведенная экспериментальная работа позволяет сделать выводы о том, что проект «Социальное взаимодействие» является эффективным для развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, что позволяет считать задачи исследования выполненными, гипотезу доказанной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова – Славская К.А. Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические, философские, социокультурные аспекты). Воронеж. 2001. С. 288 – 290.
2. Аверьянов А.И. Психолого – педагогические условия организации социального взаимодействия в театральном объединении подростков: дисс. канд. пед. наук. Москва.1994. С.162 – 268.
3. Агеев В.В. Деятельность как социальный феномен. Алматы. 2004. С. 289 – 312.
4. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. Воронеж. 2005. С. 432 – 435.
5. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. С.245 – 248.
6. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва. 2001. С. 376 – 380.
7. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва. 2001. С. 264 – 282.
8. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. Москва. 1985. С. 155 – 168.
9. Арстангалеева Г.Ф. Формирование культуры социального взаимодействия студента в открытом образовательном пространстве колледжа: дисс. канд. пед. наук. Оренбург. 2011. С. 213 – 228.
10. Артамонов А.Л. Становление профессионально – культурного модуса поведения будущего специалиста гуманитарного профиля: дисс. канд. пед. наук. Красноярск. 2009. С. 209 – 218.
11. Байбородова Л.В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: дисс. д – ра пед. наук. Ярославль. 1994. С. 431 – 456.

12. Барановская Л.А. Становление социальной ответственности современного студенчества: концептуальные положения. Красноярск. 2009. С.160 – 178.
13. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Проблема человека в современной философии (сборник статей). Москва. 1969. С. 79 – 188.
14. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. Москва. 2004. С. 357 – 380.
15. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. пед. заведений. Москва. 2000. С.187–202.
16. Белова Л.А. Социология: учебное пособие для студентов дневной формы обучения всех специальностей академии. Харьков. 2007. С. 164 – 178.
17. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения Москва. 1995. С. 336 – 382.
18. Бим – Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва. 2002. С. 528 – 536.
19. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. Санкт – Петербург. 2000. С. 440 – 462.
20. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов – на – Дону. 1999. С. 560 – 589.
21. Борытко Н.М. Методология и методы психолого – педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва. 2008. С. 320 – 356.
22. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта как единство теории и практики / Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 5 – 11.
23. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. Москва. 1978. С. 216 – 218.
24. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций учебное пособие. Москва.1998. С. 263 – 282.

25. Вебер М. Основные социологические понятия / Западноевропейская социология XIX – начала XX веков. Москва. 1996. С. 455 – 491.
26. Вебер С.А. Активизация деятельности учителя по содействию личностному самоопределению старшеклассников в общеобразовательных учреждениях: дисс. канд. пед. наук. Красноярск. 2014. С. 276 – 282.
27. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. Москва, 1986. С. 240 – 264.
28. Викулина М.А. Личностно – ориентированное взаимодействие «студент – преподаватель» и его роль в формировании личностных качеств студентов вуза / Наука и школа. 2010. № 3. С. 43 – 44.
29. Виноградова Н.Л. Социальное взаимодействие как объект философского анализа: дисс. канд. филос. Наук. Волгоград, 1999. С. 156 – 164.
30. Волков В.В. Ориентирование будущего специалиста социальной работы на культуротворческую деятельность: дисс. канд. пед. наук. Красноярск. 2006. С. 206 – 224.
31. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. Москва. 1984. С. 432 – 438.
32. Гайнутдинова И.Р. Формирование готовности старшеклассников к социальному взаимодействию как условие их успешной социализации: дисс. канд. пед. наук. Саратов. 2010. С. 319 – 322.
33. Галактионова Т.Г. Теоретическое обоснование социально – педагогического взаимодействия как сущностной черты приобщения к чтению в условиях открытого образования. 2008. № 59. С. 14 – 20.
34. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов. Москва. 1999. С. 332 – 340.
35. Гамова Е.И. Социально – психологические аспекты ориентировочной основы совместной деятельности малых молодежных групп: автореф. дисс. канд. псих. наук. Курск. 2013. С. 22 – 34.

36. Девятловский Д.Н. Формирование праксиологических умений будущих специалистов в контексте компетентностного подхода: дисс. канд. пед. наук. Кемерово. 2011. С. 262 – 268.
37. Добренков В.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Москва. 2003. С. 908 – 922.
38. Дрыгина И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза: монография. Красноярск. 2006. С.154 – 160.
39. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к трудовой деятельности. Минск. 1976. С. 175 – 178.
40. Егоров В.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие. Новосибирск. 2008. С. 260 – 264.
41. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. Санкт – Петербург. 2001. С. 560 – 566.
42. Ефимова С.А., Посталюк, Н.Ю. Организация самостоятельной работы в учреждении довузовского профессионального образования: методическое пособие. Самара. 2011. С. 72 – 78.
43. Жмурова И.Ю. Интеграционные связи дискретной математики как средство повышения эффективности профессиональной подготовки бакалавров физико – математического образования: дисс. канд. пед. наук. Ростов – на – Дону. 2005. С. 247 – 252.
44. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / Психологический журнал. 2009. № 5. С. 72 – 80.
45. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого – педагогического исследования. Москва. 2001. С 208 – 209.
46. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов. Москва. 2005. С. 336 – 342.
47. Зимняя И.А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста / Проблемы качества, его нормирование и стандарты в образовании. Москва. 1998. С. 31 – 37.

48. Зинченко В.П. Деятельность. Знание. Духовность / Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 81–87.
49. Игнатова В.В. Духовно – творческое становление личности и ее социальной ответственности: монография. Красноярск. 2010. С.238 – 240.
50. Игнатова В.В. Педагогические стратегии в контексте профессионально – культурного становления личности студента вуза/ Сибирский педагогический журнал. 2004. № 1. С. 105 – 113.
51. Игнатова В.В. Современные педагогические технологии обучения в техническом вузе: монография. Красноярск. 2008. С. 232 – 236.
52. Измайлова В.В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия / Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том II (Психолого – педагогические науки). С. 11 – 14.
53. Ильязова М.Д. Ситуационные контексты формирования профессионально важных качеств будущих специалистов / Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 3. С. 85 – 91.
54. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход. Санкт – Петербург. 2005. С. 91 – 94.
55. Кабанов Г.П. Методика профессионального обучения: учебное пособие по дисциплине «Методика профессионального обучения». Часть 1. Красноярск. 2010. С. 228 – 232.
56. Кан – Калик В.А. Педагогическое творчество. Москва. 1990. С. 144 – 148.
57. Кареева С.Г. Социальное взаимодействие: исторический и современный аспект социологического знания: дисс. канд. социолог. наук. Москва. 2011. С. 134 – 136.
58. Касаткина Н.Э. Подготовка студентов вуза к реализации творческого подхода в будущей профессиональной деятельности/ Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1 – 4 (61). С. 110 – 114.
59. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию: учебное пособие для вузов. Москва. 2005. С. 216 – 222.

60. Ковчина Н.В. Междисциплинарный анализ феномена «социальное взаимодействие»/Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. Режим доступа : [http ://www.science – education.ru/117 – 13350](http://www.science – education.ru/117 – 13350) (дата обращения: 10.08.2017).
61. Ковчина Н.В. Междисциплинарный анализ феномена «социальное взаимодействие»/Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. Режим доступа : <http ://www 13350> (дата обращения: 10.09.2017).
62. Ковчина Н.В. Методика оценки и контроля подготовленности бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере/ Фундаментальные исследования. 2014. № 12 – 6. С. 1284 – 1288.
63. Ковчина Н.В. Педагогическое обеспечение подготовки будущего бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере/ Alma Mater (Вестник высшей школы). 2015. № 2. С. 114 – 117.
64. Ковчина Н.В. Результаты экспериментальной работы по подготовке бакалавров к социальному взаимодействию в профессиональной сфере/ Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. Режим доступа: <http://www.science – education.ru/121 – 18153> (дата обращения: 10.09.2017).
65. Козырев Г.И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль/ Социологические исследования. 2005. № 8. С. 124 – 129.
66. Колесов Д.В. Общество (психология связей и отношений): учеб. Пособие. Москва. 2003. С. 768 – 776.
67. Кравчук П.Ф. Особенности социальных взаимодействий между пожилыми людьми и молодежью в современном российском обществе/ Вестник СамГУ. 2007. № 1 (51). С. 50 – 56.
68. Крысько В.Г. Социальная психология: схемы и комментарии. Москва. 2001. С. 208 – 210.
69. Кутузова А.В. Подготовка студента к сотворческой деятельности в образовательном процессе вуза: дисс. канд. пед. наук. Красноярск. 2013. С. 187 – 195.

70. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва. 2001. С. 288 – 300.
71. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. Москва. 1980. С. 358 – 359.
72. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва. 2004. С. 352 – 356.
73. Матвеева М.В. Активизация подготовки студентов к инженерно – конструкторской деятельности: монография. Красноярск. 2013. С. 218 – 220.
74. Миронова, В.Е. Ситуативность в профессионально – ориентированном обучении иностранному языку как условие развития профессиональных компетенций студентов неязыковых вузов/ Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 6 – 1 (36). С. 123 – 127.
75. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. учеб. заведений. Москва. 2005. С. 200 – 204.
76. Мухаметзянова Ф.Г. Студент вуза как субъект учебно – профессиональной деятельности/ Казанский педагогический журнал. 2012. № 5 – 6. С. 20 – 27.
77. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. Москва. 1981. С. 80 – 92.
78. Окунева В.С. Формирование компетентности командной работы студентов вуза: автореф. дисс. канд. пед. наук. Красноярск. 2013. С. 23 – 26.
79. Осипов Г.В. Введение в социологическую науку. Москва. 2010. С. 332 – 334.
80. Осипова Л.Г. Формирование опыта социального взаимодействия подростков в информационной образовательной среде школы: дисс. канд. пед. наук. Кострома. 2007. С. 223 – 228.
81. Панферов В.Н. Психология общения/ Вопросы философии. 1971. № 7. С. 126 – 131.

82. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. Санкт – Петербург. 1999. С. 592 – 596.
83. Педагогика высшей школы: Ориентирование студентов вуза на ценностное осмысление лидерского потенциала: учебное пособие. Красноярск. 2003. С. 66 – 68.
84. Педагогика профессионального образования. Под ред. В.А. Сластенина. Москва. 2004. С. 400 – 412.
85. Петров А.П. Профессиональная компетентность: понятийно – терминологические проблемы. Вестник высшей школы. 2004. № 10. С. 6 – 10.
86. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва. 1982. С. 224 – 228.
87. Психология раннего студенческого возраста: монография. Москва. 2014. С. 192 – 198.
88. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно – воспитательном процессе: дисс. докт. пед. Наук. Ленинград. 1991. С. 470 – 476.
89. Робер М. А. Психология индивида и группы. Москва: Прогресс. 1988. С. 256 – 260.
90. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. Москва. 2001. С. 524 – 528.
91. Розанов Ф.И. Социальное взаимодействие как информационный обмен: дисс. канд. филос. наук: Новосибирск. 2010. С. 143 – 152.
92. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт – Петербург. 2002. С. 720 – 744.
93. Рубцов В.В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности: автореф. дисс. д – ра психол. наук: Москва. 1986. С.38 – 46.
94. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт – Петербург. 2001. С. 350 – 372.

95. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. Москва. 1997. С. 224 – 226.
96. Смирная А.А. Приобщение будущего специалиста к социально – педагогическим ценностям: монография. Красноярск. 2012. С. 243 – 258.
97. Смирнова А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: автореф. дисс. канд. пед. наук. Красноярск. 2013. С. 23 – 38.
98. Смолкин А.М. Активные методы обучения. Москва. 1991. С. 207 – 29.
99. Соколов Е.А. Психолого – педагогические основы профессиональной подготовки специалиста в высшей школе. Новосибирск. 2004. С. 464 – 475.
100. Соколов В.М. Стандарты в управлении качеством образования. Москва. 1993. С. 95 – 98.
101. Соколовская Л.Б. Актуализация духовно – творческого потенциала личности как фактора психологического здоровья молодого человека: монография. Красноярск. 2005. С.177 – 188.
102. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. Москва: 2003. С. 336 – 354.
103. Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты/ под общ. ред. В.В. Игнатовой, Г.А. Субоча. Красноярск. 2010. С. 296 – 302.
104. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов – на – Дону. 2001. С. 672 – 688.
105. Суворова С.А. Созидательное взаимодействие подростков в школьном классе. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 73 – 2. С. 190 – 192.
106. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). Изд – во Моск. ун – та.1984. С.345 – 352.

107. Уваров И.А. Профессионально – ориентированные ситуации как фактор активизации учебно – творческой деятельности будущих специалистов противопожарной службы/Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 11. С. 194 – 202.

108. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273 – ФЗ (ред. от 29.07.2017)/Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

109. Харитоновна Е.В. Формирование опыта социального взаимодействия подростка в учреждении дополнительного образования детей. Оренбург. 2011. С.203 – 208.

110. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. ЦСПиМ. 2013. С.376 – 388.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 6.

Сравнение данных исследования по группам испытуемых

критерии	этап исслед	группа АС-41	группа МЭ-41	группа МЭ-42	группа МД-41	группа ПД-41	группа ТД-41
контрпродуктивный уровень ксв	начало	38,00	28,00	26,00	29,00	20,00	25,00
	заверш	35,00	25,00	25,00	28,00	19,00	24,00
нормативный (стереотипный) уровень ксв	начало	44,00	52,00	54,00	43,00	42,00	38,00
	заверш	45,00	53,00	53,00	43,00	40,00	37,00
творческий уровень ксв	начало	18,00	20,00	20,00	28,00	38,00	37,00
	заверш	20,00	22,00	22,00	29,00	41,00	39,00
соперничество	начало	12,00	6,00	15,00	9,00	10,00	13,00
	заверш	10,00	5,00	12,00	8,00	10,00	11,00
сотрудничество	начало	27,00	17,00	8,00	60,00	30,00	20,00
	заверш	29,00	17,00	9,00	61,00	33,00	26,00
избегание	начало	33,00	16,00	38,00	13,00	12,00	33,00
	заверш	32,00	16,00	37,00	13,00	11,00	29,00
приспособление	начало	11,00	44,00	31,00	13,00	38,00	25,00
	заверш	11,00	44,00	31,00	13,00	33,00	22,00
компромисс	начало	17,00	17,00	8,00	5,00	10,00	9,00
	заверш	18,00	18,00	11,00	5,00	13,00	12,00
диалогическая направленность	начало	11,00	6,00	29,00	38,00	32,00	18,00
	заверш	15,00	11,00	33,00	46,00	38,00	25,00
авторитарная направленность	начало	17,00	6,00	7,00	8,00	20,00	10,00
	заверш	16,00	5,00	5,00	5,00	18,00	8,00
манипулятивная направленность	начало	11,00	17,00	5,00	14,00	5,00	15,00
	заверш	10,00	15,00	5,00	12,00	4,00	12,00
конформная направленность	начало	22,00	33,00	22,00	5,00	15,00	20,00
	заверш	20,00	31,00	20,00	3,00	13,00	18,00
альтерэгоцентристская направленность	начало	6,00	22,00	30,00	29,00	20,00	22,00
	заверш	7,00	23,00	31,00	29,00	20,00	22,00
индифферентная направленность	начало	33,00	16,00	7,00	6,00	8,00	15,00
	заверш	32,00	15,00	6,00	5,00	7,00	15,00
напряженность (н)	начало	30,00	12,00	23,00	20,00	10,00	19,00
	заверш	31,00	13,00	22,00	21,00	11,00	19,00
отчужденность в отношениях (о)	начало	45,00	37,00	46,00	50,00	50,00	42,00
	заверш	46,00	36,00	47,00	51,00	49,00	41,00
конфликтность в отношениях (к)	начало	11,00	28,00	16,00	14,00	21,00	18,00
	заверш	10,00	28,00	17,00	13,00	22,00	20,00
агрессия в отношениях (а)	начало	14,00	23,00	15,00	16,00	19,00	21,00
	заверш	13,00	23,00	14,00	15,00	18,00	20,00

Статистические расчеты

Для оценки различий между двумя группами для каждого направления подготовки был применен U-критерий Манна-Уитни («страница U-критерия Манна-Уитни» <http://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/>). Данный критерий проверял гипотезу H_0 о том, что «средний уровень проявления готовности обучающихся к социальному взаимодействию в профессиональной сфере в двух группах значимо не отличается». Отклонение выдвинутой гипотезы H_0 на выбранном уровне значимости 0,05 (то есть принятие альтернативной гипотезы H_j) позволяло в качестве экспериментальной выбрать ту группу, для которой уровень изучаемого признака был менее проявлен.

Автоматический «онлайн» – расчет U-критерия Манна-Уитни для двух групп АС-41, МЭ-41 (первая группа 30 студентов, вторая – 29 студентов) дал эмпирическое значение критерия $i_{\text{эмп}} = 342,5$. Оно сравнивалось с критическим значением $i_{\text{крит}}(0,05) = 326$ для уровня статистической значимости $p = 0,05$. Критерий Манна – Уитни утверждает, что чем меньше значения $i_{\text{эмп}}$, тем достоверность различий выше. На оси значимости отмечены критическое $i_{\text{крит}}(0,05) = 326$ и эмпирическое $i_{\text{эмп}} = 342,5$ значения критерия U (рисунок 1).

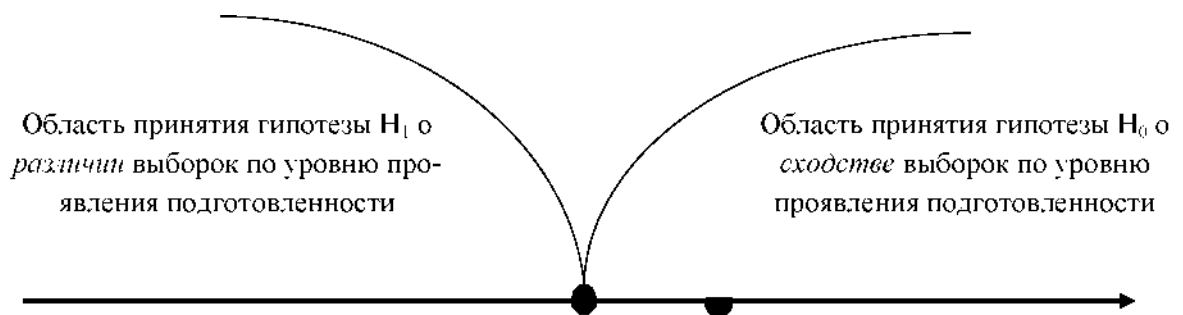


Рис 5. Схема принятия статистически значимого решения по U-критерию Манна-Уитни (первая и вторая группы направления подготовки)

На уровне значимости $p = 0,05$ выполняется неравенство $I_{эмп} > I_{крит}$, откуда следует, что принимается нулевая гипотеза «о сходстве» (H_0). Это означает, что на начало экспериментальной работы обе группы (первая и вторая) *значимо не различаются по уровню проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере*. Из этих групп в качестве экспериментальной была выбрана группа студентов, имеющих меньший средний балл по уровню проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Эта группа обозначена АС-41 (30 человек), а другая – контрольной, ПД-41 (29 человек), у которой средний балл по уровню проявления готовности обучающихся в группе был незначительно выше. Аналогично, для оценки различий между двумя группами, по уровню проявления готовности обучающихся СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере также был применен статистический U – критерий Манна-Уитни, который позволил выбрать среди них экспериментальные и контрольные группы.

Таблица 7

Результаты применения статистического критерия Манна-Уитни для оценки различий между группами (по направлениям подготовки)

Направление подготовки	Группы (количество человек)	Значения U		Результаты выбора экспериментальных и контрольных
		икрит	иэмп	
15.02. 07 «Автоматизация технологических процессов и производств (по отраслям)»	1 – я (18 чел.)	428	494,5	АС – 41
	2 – я (18 чел.)			МД – 41
08.02.09 «Монтаж, наладка и эксплуатация промышленных и гражданских зданий»	1 – я (16 чел.)	206	249,5	МЭ – 41
	2 – я (13 чел.)			МЭ – 42
35.02.04 «Технология комплексной переработки древесины»	1 – я (10 чел.)	662	771,5	ПД – 41
	2 – я (16 чел.)			ТД – 41

На уровне значимости $p=0,05$ для всех пар групп выполнялось неравенство $I_{\text{эмп}} > I_{\text{крит}}$, откуда следовало, что принимается нулевая гипотеза «о сходстве» (H_0), а альтернативная гипотеза (H_1) «о различии» отвергается. Это означает, что обе группы (первая и вторая) во всех направлениях подготовки *значимо не различаются по уровню проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере* на начало экспериментальной работы.

Тогда из этих групп экспериментальные группы были выбраны по принципу меньшего среднего балла по уровню проявления готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере и обозначены АС-41, МЭ-41, МЭ-42, МД-41, а другие ПД-41, ТД-41, у которых средний балл по уровню проявления подготовленности был выше (хотя и незначительно).

Таким образом, в качестве экспериментальных групп были выбраны: АС-41 (18 человек); МЭ-41 (18 человек); МЭ-42 (13 человека), МД-42 (7 человек); а в качестве контрольных групп – МД-41 (7 человек); ПД-41 (10 человек), ТД-41 (16 человек).

Определение значимости изменений в целом уровня проявления готовности обучающихся экспериментальных групп к социальному взаимодействию в профессиональной сфере в результате реализации педагогического обеспечения.

Решение поставленной задачи с применением метода математической статистики заключается в определении достоверности «сдвига» в уровне проявления подготовленности обучающихся экспериментальных групп к социальному взаимодействию в профессиональной сфере (по направлениям подготовки) на начало и завершение экспериментальной работы.

Чтобы удостовериться, что изменение в уровне проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере у обучающихся экспериментальных групп (АС-41, МЭ-41, МЭ-42, МД-41) обусловлено реализацией соответствующих психолого-педагогических условий, сравнивались уровни проявления исследуемого признака на начало (первый срез) и завершение (итоговый срез) экспериментальной работы. Данная статистическая процедура называется «оценка достоверности сдвига».

Многофункциональный критерий F^* Фишера оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зафиксирован интересующий исследователя «эффект» и позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. Будем считать «эффектом» проявление нормативного (стереотипного) или лично-творческого уровня проявления готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Признаку «эффект есть» соответствует наличие от 6,67 до 12 баллов, а «эффекта нет» – от 4 до 6,66 баллов.

Выдвинем статистические гипотезы.

H_0 : В каждой экспериментальной группе (АС-41, МЭ-41, МЭ-42, МД-41) процентная доля студентов с нормативным (стереотипным) или лично-творческим уровнем проявления готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на завершение экспериментальной работы значимо не изменилась в сравнении с началом работы. **H_f :** Процентная доля студентов в каждой экспериментальной группе (АС-41, МЭ-41, МЭ-42, МД-41) с нормативным (стереотипным) или лично-творческим уровнем проявления готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на завершение экспериментальной работы больше, чем на ее начало.

Таблица 8.

Результаты автоматического расчета онлайн критерия ϕ^* Фишера

Группы (кол – во студентов)	Этапы экспериментальной работы	Количество и процентная доля групп		Количество студентов в группе
		нормативный (стереотипный) или личносно – творческий уровень	Контрпродуктив ный уровень	
АС – 41 (18 чел.)	Начало	14 (46,7 %)	16 (53,3 %)	30 (100 %)
	Завершение	28 (93,3 %)	2 (6,7 %)	
МЭ – 41 (18 чел.)	Начало	14 (43,8 %)	18 (56,2 %)	32 (100 %)
	Завершение	30 (93,8 %)	2 (6,2 %)	
МЭ – 42 (13 чел.)	Начало	8 (30,8 %)	18 (69,2 %)	26 (100 %)
	Завершение	24 (92,3 %)	2 (7,7 %)	
МД – 4 (7 чел.)	Начало	29 (69 %)	13 (31 %)	42 (100 %)
	Завершение	41 (97,6 %)	1 (2,4 %)	

Автоматический расчет эмпирического значения критерия ϕ^* Фишера (<http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>) показал, что эмпирические значения $\phi^*_{\text{эмп}} = 4,311$ (АС – 41), $\phi^*_{\text{эмп}} = 4,768$ (МЭ – 41), $\phi^*_{\text{эмп}} = 5,055$ (МЭ – 42), $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,987$ (МД – 4) больше, чем $\phi_{\text{крит}} (p = 0,05) = 1,64$, то есть находятся в зоне значимости различий, поэтому для всех экспериментальных групп принимается альтернативная гипотеза H_1 . С достоверностью 0,95 можно говорить о значимых различиях процентных долей студентов с «эффектом» в выборках (принимается H_1). Значит, положительные изменения в количестве студентов, проявляющих нормативный (стереотипный) или личносно – творческий уровни проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на начало и завершение экспериментальной работы, статистически достоверны.

Это свидетельствует о результативности психолого-педагогических условий, реализованных в процессе проведения экспериментальной работы в группах АС-41, МЭ-41, МЭ-42, МД-41 (по направлениям подготовки).

В контрольных группах автоматический расчет эмпирического значения критерия ϕ^* Фишера (<http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>) показал, что эмпирические значения $\phi^*_{\text{эмп}} = 0,556$ (КГ – 1), $\phi^*_{\text{эмп}} = 0,259$ (КГ – 2), $\phi^*_{\text{эмп}} = 0,305$ (КГ – 3), $\phi^*_{\text{эмп}} = 0,458$ (КГ – 4) меньше критического значения $\phi_{\text{крит}} (p = 0,05) = 1,64$, то есть находятся в зоне незначимости различий, что говорит о незначимых различиях процентных долей студентов с «эффектом» в выборках на начало и завершение экспериментальной работы. Для контрольных групп положительные изменения в количестве студентов, проявляющих нормативный (стереотипный) или лично – творческий уровни проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на начало и завершение экспериментальной работы, статистически недостоверны.

Наблюдаемые небольшие положительные изменения в контрольных группах можно объяснить причинами, связанными с естественным (без специально направленного педагогического воздействия) включением обучающихся среднего профессионального образования в процесс профессиональной подготовки.

Таким образом, с достоверностью 0,95 можно утверждать, что имеются **значимые различия** процентных долей с нормативным (стереотипным) или лично – творческим уровнем проявления готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на завершение экспериментальной работы у студентов каждой экспериментальной группы (АС-41, МЭ-41, МЭ-42, МД-42). Иными словами, с нормативный (стереотипный) или лично – творческий уровни проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере выражены на завершение экспериментальной работы в существенно большей степени, чем на ее начало.

Определение значимости изменений по каждому аспекту проявления готовности обучающихся экспериментальных групп к социальному взаимодействию в профессиональной сфере в результате реализации психолого – педагогических условий.

Проведем структурный («поаспектный») анализ готовности обучающихся экспериментальных групп к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на завершение экспериментальной работы, используя статистический критерий f^* Фишера.

Определим значимость изменений в уровне проявления у обучающихся для каждого из трех критериев в сравнении: потребностно-познавательного, ценностно-рефлексивного, регулятивно-деятельностного. Полученные результаты автоматического расчета критерия f^* Фишера представлены в таблице 9.

Таблица 9

Критерии готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере

Группы (кол – во студентов)	Этапы экспериментальной работы	Критерии готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере					
		Потребностно-познавательный		Ценностно-рефлексивный		Регулятивно-деятельностный	
		кол – во студентов, %	значение f^* Эмп	кол – во студентов, %	значение f^* Эмп	кол – во студентов, %	значение f^* Эмп
АС-41 (18 чел.)	Начало	46,66 %	3,846	60,00 %	3,888	40,00 %	4,837
	Завершение	90,00 %		96,67 %		93,33 %	
МЭ-41 (16 чел.)	Начало	18,75 %	6,964	78,12 %	2,48	50,00 %	3,788
	Завершение	93,80 %		96,88 %		90,63 %	
МЭ-42 (13 чел.)	Начало	15,38 %	6,389	42,31 %	4,806	42,31 %	4,193
	Завершение	92,31 %		96,15 %		92,31 %	
МД-41 (7 чел.)	Начало	52,38 %	5,554	76,19 %	3,249	66,67 %	4,216
	Завершение	97,62 %		97,62 %		97,62 %	
Всего (54 чел.)	Начало	35,38 %	10,997	66,15 %	7,151	51,54 %	8,361
	Завершение	93,85 %		96,92 %		93,85 %	

Значение $\Phi_{\text{эмп}}$ в экспериментальных группах по потребностно-познавательному, ценностно-рефлексивному, регулятивно-деятельностному критериям готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Как видно из таблицы 3, для каждой из групп АС-41 – МД-41 $\Phi_{\text{эмп}} > (\Phi_{\text{крит}} = 1,64)$. Это говорит о значимости изменений уровня проявления подготовленности обучающихся экспериментальных групп (АС-41, МЭ-41, МЭ-42, МД-41) к социальному взаимодействию в профессиональной сфере и результативности реализованного педагогического обеспечения в каждой из них.

Таким, образом, с достоверностью 0,95 можно утверждать, что по всем критериям подготовленности обучающихся экспериментальных групп к социальному взаимодействию в профессиональной сфере имеются значимые позитивные изменения на этапе завершения экспериментальной работы по сравнению с ее началом.

Вывод. Проведенный статистический анализ показал в экспериментальных группах (АС-41, МЭ-41, МЭ-42, МД-41) значимые позитивные изменения в проявлении готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере на завершение экспериментальной работы в сравнении с началом: в целом по уровню проявления готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере; по каждому критерию – потребностно – познавательному, ценностно-рефлексивному, регулятивно – деятельностному.

Это подтверждает результативность проведенной экспериментальной работы и не противоречит выдвинутой научной гипотезе.

Таким образом, статистически доказано влияние реализованных психолого – педагогических условий в виде проекта «Социальное взаимодействие» в совокупности на повышение уровня проявления готовности обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере в целом. Статистически подтверждена направленность разработанных и реализованных психолого-педагогических условий на позитивное изменение уровня проявления готовности обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере по соответствующим критериям (потребностно-познавательному, ценностно-рефлексивному и регулятивно-деятельностному).

Во введении была сформулирована научная гипотеза, в которой говорилось, что реализованные психолого-педагогические условия в виде проекта «Социальное взаимодействие» должны способствовать развитию готовности обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере. Поскольку выше доказано, с применением математико-статистических методов, что измеряемые нормативный (стереотипный) или личностно-творческий уровни проявления готовности обучающегося СПО к социальному взаимодействию в профессиональной сфере изменились в существенно большей степени на завершение экспериментальной работы по сравнению с ее началом, то можно утверждать на высоком уровне достоверности 0,95, что выдвинутая гипотеза статистически подтверждена.

Проект «Социальное взаимодействие»

Психолого-педагогические условия развития готовности обучающихся среднего профессионального образования в виде проекта «Социальное взаимодействие».

Модель проекта характеризуется следующими принципами: системности, комплексности, интегративности, приоритета особых потребностей ребенка, непрерывности.

Обозначим компоненты проекта: целевой (цели), содержательный (задачи), операционный (методы).

Цель проекта: создание психолого-педагогических условий для развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере:

Задачи проекта:

1. Обогащение знаний обучающихся СПО о гармоничном взаимодействии;
2. Ориентирование обучающихся СПО на рефлексию ценностного содержания социального взаимодействия;
3. Включение обучающихся СПО в сотворческую деятельность в профессионально – ориентированных ситуациях.

Проект направлен на расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения; отработку навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; овладение навыками эффективного слушания; активизация процесса самопознания и самоактуализации; расширение диапазона творческих способностей; отработку навыков уверенного поведения и саморегуляции; обучение методам нахождения решения в конфликтных и потенциально конфликтных ситуациях; повышение способности к принятию решения.

Кроме того, проект предполагает развитие умений и навыков командного взаимодействия; обучение умениям и навыкам установления контактов; обучение этике делового взаимодействия.

Принципы проекта: гуманизма: в центре внимания – обучающийся, развитие его творческих способностей; личной заинтересованности обучающегося в теме проекта. Это повышает его мотивацию к обучению; сотрудничества; уважения к иной точке зрения; обеспечения ответственности за результат.

Ресурсы проекта: обучающиеся и педагогический состав КГБПОУ «Красноярский политехнический техникум»

Ожидаемые результаты: определены психолого-педагогические условия развития готовности обучающихся среднего профессионального образования к социальному взаимодействию в профессиональной сфере, которые направлены на:

1. Обогащение знаний обучающихся СПО о гармоничном взаимодействии;
2. Ориентирование обучающихся СПО на рефлексию ценностного содержания социального взаимодействия;
3. Включение обучающегося СПО в сотворческую деятельность в профессионально-ориентированных ситуациях социального взаимодействия.

Лист нормоконтроля

Обучающийся Колыкова Светлана Геннадьевна
фамилия, имя, отчество

Тема ВКР: Развитие готовности обучающейся
срочно профессионального образования
к осуществлению гражданской службы в
профессиональной среде
Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер Авдеева 29.11.2017 Авдеева
(подпись, дата) (расшифровка подписи)