

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского»

На правах рукописи

Павлова Ольга Вячеславовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

Филипченко Светлана Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор

Саратов – 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	15
1.1 Сущность и структура профессионально-этической культуры личности	15
1.2 Функции профессионально-этической культуры и этапы ее формирования в ходе профессиональной подготовки будущих экономистов.....	40
1.3 Диагностический инструментарий оценки сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов	50
1.4 Модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.....	61
1.5 Условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.....	76
Выводы по первой главе.....	83
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБИРОВАНИЮ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	86
2.1 Констатирующий этап эксперимента: диагностика исходного уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов	86
2.2 Экспериментальная проверка модели формирования профессионально- этической культуры студентов вузов.....	99
2.3 Основные результаты апробирования модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов	120
Выводы по второй главе.....	138
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	140
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	142
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	160

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года возрастание роли человеческого капитала как основного фактора развития страны названо одним из современных вызовов, который необходимо принять. Качество подготовки профессиональных кадров определяет уровень конкурентоспособности современного инновационного общества. Успешный переход к инновационному социально ориентированному типу общественного развития возможен, если будут соблюдены условия, среди которых обязательно развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности, формирование профессиональной культуры, ценностных ориентиров в сфере труда и предпринимательской деятельности.

В соответствии с требованиями, которые отражены в таких нормативных документах как ФГОС ВО, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, современные российские вузы в первую очередь должны выполнять задачи по удовлетворению потребностей общества и государства в подготовке необходимых высококвалифицированных специалистов, удовлетворению потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего образования, сохранению и приумножению нравственных, культурных и научных ценностей общества.

Будущий выпускник вуза, наряду с узкопрофессиональными компетенциями, должен также обладать способностью понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; он должен знать базовые ценности мировой культуры и быть готовым опираться на них в своем

личностном и общекультурном развитии, владеть способностью учитывать последствия управленческих решений и действий с позиции социальной ответственности; уметь обеспечивать соблюдение *этических* норм взаимоотношений в организации (ФГОС ВО, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 – ФЗ). Необходимо особо подчеркнуть значимость знания современными специалистами иностранного языка на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность. Иностранный язык выступает не просто как средство общения, он несет в себе огромный потенциал для формирования качеств личности. Все эти требования указывают на то, что сегодня возрастает потребность общества в специалистах, обладающих высоким уровнем профессионально-этической культуры.

Современное российское общество, существуя в условиях рыночных отношений, находится в состоянии ценностно-нормативной неопределенности. Современные исследователи отмечают, что, не получая моральных ориентиров в профессиональной сфере, молодые люди не могут стать настоящими профессионалами не только в аспекте модернизации социальных институтов, но даже в аспекте их воспроизводства. В результате расширения свобод в обществе слабеют силы коллективного контроля, что приводит, в свою очередь к размыванию этического дискурса в различных сферах человеческой деятельности, включая профессиональную (Ю.А. Зубок, В.А. Канке, К. Уильямс, В.И. Чупров). Все это может повлечь за собой риск регрессии российского общества, его культуры, экономики, образования и т.п., который, в свою очередь, может привести к ослаблению безопасности нашего государства.

Необходим поиск новых моделей формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, в которых учитывается специфика их профессиональной деятельности. Учебные дисциплины, в частности «Иностранный язык», нуждаются в наполнении содержанием не только сугубо профессионального, информативного характера, но и затрагивать потенциальные профессионально-этические проблемы специалистов и возможные пути их

решений. В силу этого исследование формирования профессионально-этической культуры студентов вузов становится актуальным направлением научно-практических изысканий.

Степень разработанности темы исследования. Теоретические предпосылки исследования профессиональной культуры мы можем обнаружить в работах многих философов, психологов, педагогов. Общие теоретико-методологические положения профессиональной подготовки представлены в работах С.Я. Батышева, И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, А.М. Новикова, В.А. Слостенина, и др. Осмыслению психологических основ профессионального становления посвящены исследования А.Н. Ангеловского, В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, О.В. Крыштановской, Б.Ф. Ломова, Л.Н. Максимовой, А.К. Марковой, С.В. Паниной, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, Е.И. Рогова, Р.М. Шамионова и др. Особенности формирования профессиональной культуры будущих экономистов рассматриваются в работах Г.А. Гущиной, М.Г. Лапаевой, С.П. Лапаева, и др. Этический аспект профессиональной деятельности раскрывается в работах В.И. Бакштановского, М.Е. Виговской, М.Г. Ганопольского, А.Е. Зимбули, А.А. Канке, И.П. Кошевой, О.В. Крыштановской, И.А. Носкова, Б.В. Согомонова, Г.А. Тюменцевой, и др. Педагогический потенциал лингвистического образования в формировании личностной культуры и общей культуры отражен в работах Н.Д. Гальской, Н.И. Гез, Е.И. Пассова, С.Г. Терминасовой, Julian Edge и др.

Однако проблема формирования профессионально-этической культуры студентов вузов остается недостаточно исследованной в аспекте разработки учебного курса, где учитываются как особенности специальности, так и потенциал изучаемой дисциплины, а также необходимость наполнения курса содержанием, соответствующим формированию каждого компонента профессионально-этической культуры.

Анализ состояния исследуемой проблемы позволил выявить ряд **противоречий:**

– *социально-педагогического характера*: между возрастающей потребностью общества в выпускниках вузов, обладающих высоким уровнем профессионально-этической культуры и недостаточной разработанностью в педагогической науке теоретико-методологических подходов к инновационному процессу формирования данной культуры у студентов вузов;

– *научно-теоретического характера*: между потребностью педагогической теории в теоретическом обосновании модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов и недостаточной ее разработанностью;

– *научно-методического характера*: между необходимостью учитывать специфику и особенности профессиональной деятельности выпускников вузов, ее современное проблемное поле и недостаточной разработанностью содержания учебных программ (по иностранному языку), применимых в практической деятельности вузов для формирования профессионально-этической культуры студентов.

Необходимость разрешения данных противоречий определило **проблему исследования**, которая состоит в недостаточной разработанности теоретических основ и механизма их реализации на практике в отношении формирования профессионально этической культуры студентов вузов.

Необходимость решения этой проблемы определила **тему диссертационного исследования**: «Формирование профессионально-этической культуры студентов вузов».

Цель исследования – разработка теоретико-методологических основ и экспериментальная проверка модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.

Объект исследования – процесс формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.

Предмет исследования – формирование профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе их профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования – формирование профессионально-этической культуры студентов вузов будет более успешным, если:

- уточнена сущность, конкретизирована структура профессионально-этической культуры студентов вузов и определено содержание ее формирования в процессе профессиональной подготовки;

- теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена модель поэтапного формирования профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка с использованием разработанного диагностического инструментария (критериев, уровней, показателей);

- определены и охарактеризованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.

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

- уточнить сущность, конкретизировать структуру профессионально-этической культуры студентов вузов и определить содержание ее формирования в процессе профессиональной подготовки;

- теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель поэтапного формирования профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка с использованием разработанного диагностического инструментария (критериев, уровней, показателей);

- определить и охарактеризовать педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- уточнено понимание сущности профессионально-этической культуры студентов вузов как личностного образования, отображающего степень готовности к освоению знаний и умений, способствующих будущей профессиональной самореализации, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-чувственной сферы; как способа профессиональной

деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью; выявлены когнитивный, аксиологический, эмоционально-чувственный, деятельностный компоненты профессионально-этической культуры студентов вузов, определены ее функции (гносеологическая, регулятивная, аксиологическая, коммуникативная, гуманистическая, прогностическая, творческая, информационно-просветительская, новаторская) и этапы ее формирования (познавательный, ценностно-ориентационный и преобразовательный);

– разработана и апробирована модель поэтапного формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, в ходе реализации которой происходит повышение уровней сформированности профессионально-этической культуры (от недостаточного к необходимому и далее к эффективному); представленная модель содержит *теоретико-методологический блок*, в состав которого входят теоретические подходы (личностно-деятельностный, аксиологический), принципы (коммуникативной направленности обучения; интереса, активности сознательности и самостоятельности; гуманизации и общекультурной направленности образования; личностной направленности обучения); *деятельностно-функциональный блок*, содержанием которого является спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике», включает этапы формирования профессионально-этической культуры, где на познавательном этапе происходит формирование преимущественно когнитивного компонента, на ценностно-ориентационном этапе происходит формирование преимущественно аксиологического компонента, на преобразовательном этапе происходит формирование преимущественно деятельностного компонента, и на всех этапах происходит формирование эмоционально-чувственного компонента профессионально-этической культуры студентов вузов; *результативно-оценочный блок* содержит развернутую характеристику ожидаемого результата моделируемого процесса; диагностика сформированных компонентов профессионально-этической культуры студентов вузов базируется на выявлении и анализе степени проявления следующих

интегративных характеристик: когнитивный критерий: потребность в познании, самопонимание, ориентация во времени; эмоционально-чувственный критерий: аутосимпатия, эмоциональная компетентность; аксиологический критерий: принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, значимость для человека его профессиональной деятельности; деятельностный критерий: стремление к творчеству, автономность, спонтанность, контактность и гибкость в общении;

– определены и охарактеризованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность реализации модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов: создание коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку; создание мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой; изучение гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявление ее этических проблем; применение в обучении личностно-ориентированных методов.

Теоретическая значимость исследования:

– определяется вкладом в развитие теории профессионального образования, ее аспекта, связанного с формированием профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах профессиональной деятельности и участвовать в культуuroобразующем процессе профессионального социума;

– предложенная модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов расширяет научные представления о профессиональной компетентности. Результаты, полученные в ходе исследования, могут выступать в качестве теоретической основы при работе над проблематикой формирования профессионально-этической культуры иных уровней и типов образования;

– представленная совокупность определенных педагогических условий и их соблюдение способствует эффективности реализации модели профессионально-этической культуры студентов вузов.

Практическая значимость исследования заключается в направленности результатов на повышение уровня профессионально-этической культуры студентов вузов. Материалы диссертационного исследования, спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике» успешно используются в работе кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Разработанный диагностический инструментарий дополняет существующие средства и приемы мониторинга хода и результатов формирования профессионально-этической культуры. Модель формирования профессионально-этической культуры студентов может быть востребована и адаптирована для работы со студентами на других гуманитарных дисциплинах (кроме иностранного языка) и для разных специальностей.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: философские концепции культуры в трудах Н.А. Бердяева, Ф. Бэкона, П.С. Гуревича, М.С. Кагана, В.М. Межуева, Сенеки, С. Франка, Й. Хезинга, Цицерона и др.; концепции формирования профессиональной культуры в работах С.Я. Батышева, Г.И. Железovской, И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, О.В. Крыштановской, А.М. Новикова, В.А. Сластенина, и др.; проблема этизации профессии в работах В.И. Бакштановского, Е.В. Бараник, М.Е. Виговской, М.Г. Ганапольского, А.Е. Зимбули, А.А. Канке, И.П. Кошевой, О.В. Крыштановской, П. Козловски, И.А. Носкова, Б.В. Согомонова, Г.А. Тюменцевой и др.; общие аспекты педагогического моделирования в трудах В.П. Бедерхановой, П.Б. Бондарева, А.Н. Дахина, В.И. Загвязинского, Т.В. Светенко, Ю.И. Тарского, В.А. Ясвина и др.; общие основы психолого-педагогического исследования в работах Р. Атаханова, В.Н. Гордиенко, Г.И. Железovской, В.И. Загвязинского, А.В. Закировой, И.С. Клименко, Г.И. Колесниковой, А.В. Коржуева, В.А. Попкова, и др.; инновации в сфере образования в исследованиях Е.И. Александровой, Е.И. Балакиревой, Л.С. Подымовой, Е.С. Полат, В.А. Сластенина, С.Н. Филипченко, А.В. Хуторского, J.Mawer и др.; идея самоактуализации личности в трудах

Н.Ф. Калина, Г.И. Колесниковой, А.В. Лазукина, А. Маслоу, Э. Шострома и др.; особенности формирования профессиональной культуры экономистов в исследовательских трудах Г.А. Гущиной, М.Г. Лапаевой, С.П. Лапаева, и др.; вопросы экономической этики в трудах Ф. Блюме-Дреза, П. Козловски, К. Хомана и др.; возрастные психологические особенности юношества в работах М.И. Рожкова, И.В. Шаповаленко и др.

Методологической основой исследования являются: личностно-деятельностный (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков и др.) и аксиологический (Б.М. Бим-Бад, И.Ф. Исаев, К.Д. Радина, Л.П. Разбегаева и др.) подходы, которые стали концептуальным базисом для определения профессионально-этической культуры.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: 1) теоретических – теоретико-методологический анализ и синтез научной литературы по теме исследования, изучение нормативных документов, регламентирующих организацию и содержание профессиональной подготовки в вузах, разработка программы исследования, метод моделирования; 2) эмпирических – наблюдение, анкетирование, тестирование, беседы, метод самооценок. Используются методы математической статистики: расчет средних величин, относительных величин, коэффициента асимметрии и эксцесса для определения вида распределения, t-критерия Стьюдента. Применялся следующий диагностический инструментарий: самоактуализационный тест САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла, тест личностных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, диагностика уровня творческого потенциала В.И. Андреева.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Профессионально-этическая культура студентов вузов – это личностное образование, отображающее степень готовности к освоению знаний и умений, способствующих будущей профессиональной самореализации, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-

чувственной сферы; это способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью. Профессионально-этическая культура студентов вузов раскрывается в когнитивном, аксиологическом, эмоционально-чувственном и деятельностном компонентах. Профессионально-этическая культура студентов вузов выполняет следующие функции: гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую, новаторскую.

2. Разработанная модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов направлена на достижение ее эффективного (высокого уровня) через реализацию спецкурса «Профессиональная этика в бизнесе и экономике» и представляет собой конструкт, состоящий из логически связанных блоков: теоретико-методологического, деятельностно-функционального, результативно-оценочного, раскрывающие содержание.

3. Совокупность определенных и охарактеризованных педагогических условий обеспечивают эффективность реализации модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов: создание коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, создание мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой, изучение гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявление ее этических проблем, применение в обучении личностно-ориентированных методов.

Достоверность и научная обоснованность обеспечена научной аргументированностью, непротиворечивостью основных положений и выводов, их теоретической, методологической обоснованностью и практическим применением, эмпирическими и теоретическими методами, соответствующими теме исследования, целям, задачам и гипотезе, обобщением показателей опытно-экспериментальной работы, применением методов математической статистики при обработке результатов, возможностью воспроизведения опытно-экспериментальной работы в образовательной практике.

Этапы исследования и опытно-экспериментальная база. Исследование по теме диссертации проводилось в три этапа с 2015 по 2018гг. Базой экспериментальной работы стал ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный им. Н.Г. Чернышевского». В экспериментальную группу вошли 68 студентов – бакалавров 1-2 курсов экономического факультета очной формы обучения, направления подготовки «Менеджмент организации» 38.03.02, «Инновационная экономика» 27.03.05, «Управление персоналом организации» 38.03.03, «Финансы и кредит» 38.03.01, «Экономика предпринимательства» 38.04.01. Контрольную группу составили 62 студента – бакалавра 1-2 курсов экономического факультета очной формы обучения аналогичных направлений подготовки.

На *первом этапе* исследования (2015-2016 гг.) изучалось состояние разработанности проблемы в науке, особенности формирования профессионально-этической культуры студентов экономических специальностей, педагогический потенциал лингвистической подготовки в вопросе формирования профессионально-этической культуры, анализировались и уточнялись теоретические понятия исследования, разрабатывался диагностический инструментарий, а также содержание и методы констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента, включающего разработку спецкурса «Профессиональная этика в бизнесе и экономике» для дисциплины «Иностранный язык».

На *втором этапе* (2016-2017 гг.) была разработана и апробирована модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, определены педагогические условия ее формирования, получены эмпирические данные в результате констатирующего и формирующего экспериментов. Экспериментально подтверждена эффективность гипотезы.

На *третьем этапе* (2017-2018 гг.) были обобщены и проанализированы полученные данные, проведен анализ и интерпретация результатов, полученных в ходе формирующего эксперимента, был оформлен текст диссертационного исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе публикации статей, докладов, тезисов, а также при участии автора во всероссийских и международных конференциях.

Структура работы. Диссертация изложена на 200 страницах, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 163 источника, 6-ти приложений, проиллюстрирована 13 таблицами и 12 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

1.1 Сущность и структура профессионально-этической культуры личности

Любое социальное взаимодействие в обществе происходит в пространстве культуры. Все сферы жизни людей: материальная, духовная, социальная и др. пронизаны культурой. Именно культура, являясь всеобщей формой человеческой деятельности, задает ее способы, цели, средства [39, с. 13]. Культура заботится о выживании общества, его развитии, отбирая и кристаллизуя лучшие созданные человеком объекты в мировую и национальные сокровищницы [33, с. 510]. Русский философ С. Франк в «Очерках философии культуры» писал, что также как невозможно определить жизнь, также и невозможно дать точное определение культуре, и в то же время культура – «не пустой звук и не призрак» [141, с. 17].

Древним источником слова «культура» является латинский глагол «colere» – «обрабатывать», «возделывать» в контексте возделывания земли. Но позже римский философ и оратор Марк Туллий Цицерон (106-43 гг. до н.э.) применяет слово «colere» метафорически в значении возделывания человеческой души [33, с. 520, 521]. В своих трудах «Греческая образованность» и «Римская культура» он пишет о культуре как о совокупности традиций, ценностей, установлений. Культура объединяет два смысла: общественное состояние и духовную деятельность. Для Цицерона культура нерасторжима в единстве личности и государства, где личность реализует себя в истории данного государства: как в духовном опыте, так и в политической практике [54, с. 81]. Сенека считал, что культура — это внутренняя духовная активность. Если у Цицерона понятие культуры тождественно носит общественный характер, то у Сенеки суть и смысл культуры – это нравственная чистота – *honestum*, которая придает культуре ценность [54, с. 107]. Стоицизм ищет в культуре ответ на вопрос «Как надо жить?» Общественно-историческое отходит на второй план,

внутренний духовный мир человека, независимость нравственных принципов и поведения от внешних форм существования и требований общества для стоиков превыше всего: «...стремиться к честному, избегать постыдного и не обращать внимание на все остальное» (Сенека). Человек высокой культуры непобедим, отмечал Сенека, даже если физически он слаб: «...Нет в военном искусстве приемов, способных поколебать крепость человеческого духа» [54, с. 108].

Идея культуры в учении Френсиса Бэкона возникает из взаимоотношения человека и природы. Для философа культура не дается свыше, она не имеет сверхъестественного происхождения, а является *продуктом деятельности человека*. Два основных элемента культуры – это искусство и наука. Именно в них проявляется господство человека над природой. Бэкон также является одним из родоначальников идеи прогресса – исторического взгляда на явления культуры. Уровень культуры между народами и эпохами он определяет по уровню развития наук. Связующая нить культуры – это образование, а именно преемственность знаний, которую Ф. Бэкон сравнивает с процессом зажигания огня от одного факела другого. Именно образование, по утверждению философа, дает могущество и власть, именно образование возвеличивает человеческую природу. Свет огня научного познания освещает жизненный путь человека [54, с. 257].

Русский философ Н.А. Бердяев говорит о культуре, что она всегда связана с личностью и духом, а также с творческим актом человека. Культура основана на качественном отборе, т.к. она стремится достичь высшего качества во всем, стремится к совершенству. Важно отметить, что философ признает первенство культуры в жизни общества: «Не в политике и не в экономике, а в культуре осуществляются цели общества» [17, с. 143]. Качество общества измеряется именно качеством наличествующей у него культуры.

Й. Хейзинга пишет, что культура изначально возникает в форме игры, она «разыгрывается». Разные виды деятельности, даже те, целью которых было удовлетворение жизненных потребностей, стремились приобрести форму игры. Осуществление физических, моральных и духовных ценностей через игру доводят ее до уровня культуры. Игра как состязание завершается победой одной

из сторон. Победа в борьбе, по И. Хейзинга, «подстегивает ход вещей». В результате, для победившего происходит реализация «торжества добрых сил над злом» [139, с. 60, 62, 69].

Приближаясь к определению культуры с позиции деятельностного подхода, необходимо сказать, что деятельность – это форма активного отношения субъекта к действительности, направленная на достижение поставленных целей и связанная с освоением социального опыта или созданием ценностей [21, с. 136]. В.М. Межуев пишет, что деятельность – это и есть способ существования и развития культуры. При деятельностном подходе культура часто рассматривается в двух формах: 1) предметной (результаты деятельности) и 2) личностной (умения и способности индивида). В ходе освоения культуры – процесса «распредмечивания», происходит развитие человеческой личности, в то время как в процессе личностного творчества происходит предметное обогащение культуры – «опредмечивание». Таким образом, автор утверждает, что определение культуры нельзя сводить только к совокупности результатов человеческой деятельности, это является лишь ее внешней формой. «Действительным содержанием культуры оказывается процесс постепенного исторического развития человеческих сил и способностей, находящий свое внешнее выражение во всем богатстве и многообразии создаваемой людьми предметной действительности» [79, с. 287, 305].

Д.К. Бурлака тоже подчеркивает деятельностную природу культуры, определяя ее как человеческое творчество и познание в его объективации, опредмечивании: человек создает феномены культуры, то, что и через многие годы и века доступно познанию и что имеет смысл для новых поколений [25, с. 54, 57, 58].

М.С. Каган в своих трудах, посвященных проблемам теории культуры, представляет ее в виде тройной спирали. Выбор образа спирали не случаен, так как человечество развивается не циклически, не прямолинейно, а именно по спирали. Исходным пунктом исторического движения культуры является человек как субъект деятельности. Усваивая знания, умения и ценности, выработанные

предками, человек идет дальше, усложняя и совершенствуя свою деятельность, таким образом, и совершается спиралеобразный ход движения культуры за счет постоянного обогащения исходной данности.

Первый слой спирали – предметная деятельность человека как основа культуры. Деятельность служит удовлетворению потребностей человека, реализации его способностей и опредмечиванию его сущностных сил [56, с. 11]. Под философским понятием сущностных сил подразумеваются потребности, способности человека, его интересы, социальный опыт и мера его социальной активности [53, с. 15].

Второй слой – общение. Вторая спираль идет от человека к человеку с помощью языковых средств. Общение предполагает партнерские, равные отношения, при которых рождается сотрудничество в совместной деятельности и взаимное духовное обогащение [56, с. 12]. М.С. Каган разделяет понятия «коммуникация» и «общение». Оптимальным механизмом передачи знаний является коммуникация. Передача знаний может иметь личностный момент, а может его и не иметь. Но передача умений не может осуществляться безлично, так как умение является не теоретической информацией, а практическим навыком. При духовном общении происходит передача и формирование ценностей. Общение – это такое взаимодействие людей, при котором они являются равными участниками единой деятельности [56, с. 657-658].

Третий слой спирали культуры – такой вид предметной деятельности как художественное творчество, при котором возникает «художественное удвоение жизни», «художественная предметность». И здесь вновь возникает соединение личности с личностью, поколения с поколением, одного народа с другими народами, где творчество одного человека связывается с восприятием и сотворчеством другого [56, с. 11-13].

В.С. Библер представляет культуру в виде особого прибора, «линзы», которая дает возможность человеку обрести свободу совести, мысли и действия, при условии решимости человека взять на себя эту свободу, которая сочетается с ответственностью. Философ также выделяет общение в понятии культуры. В

одном из ее определений он называет культуру формой одновременного бытия и общения людей разных эпох и культур (прошлого, настоящего, будущего), формой диалога культур, их взаимопорождения [18]. О. Шпенглер, в свою очередь, называл этот процесс «соприкосновением культур», которое происходит при контакте людей или, когда человек одной культуры контактирует с «останками» ушедшей культуры [153, с. 57].

Культура также рассматривается как способ передачи из поколения в поколение того, что человек, как пишет М.С. Каган, не получает от рождения в своем генотипе. Приобщение к культуре происходит тремя путями: передача знаний, передача умений и передача ценностей. Автор связывает такое количество путей с трояким образом человеческой деятельности:

- деятельность познавательная;
- деятельность преобразовательная;
- деятельность ценностно-ориентационная [56, с. 657].

В других своих работах М.С. Каган говорит о пяти видах потенциала человеческой деятельности, которые в совокупности являются структурой личности:

- 1) гносеологическом,
- 2) аксиологическом,
- 3) творческом,
- 4) коммуникативном,
- 5) художественном.

По мнению других исследователей, (М.А. Лифшиц, В.М. Межуев) необходимо дополнить данные виды *моральным потенциалом*, т.к. он нужен на всех уровнях человеческой деятельности [79, с. 299].

И.А. Зимняя рассматривает культуру с трех глобальных планов:

- плана культуры личности;
- плана культуры деятельности;
- плана культуры социального взаимодействия человека с другими людьми.

Из каждого трех планов выделяются шесть основных направлений:

- культура личности: культура отношения и культура саморегуляции;
- культура деятельности: культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности;
- культура социального взаимодействия: культура поведения и культура общения [49].

И.Ф. Исаев рассматривает культуру с позиции трех подходов:

- аксиологического: культура как совокупность материальных и духовных ценностей;
- деятельностного: культура как специфический способ человеческой деятельности;
- личностно-творческого: культура как процесс творческой самореализации сущностных сил личности.

В тоже время, И.Ф. Исаев, раскрывая данные подходы, отмечает, что ни один из них по отдельности не позволяет полноценно исследовать внутреннюю структуру культуры: культуру нельзя рассматривать только как набор ценностей, так как они – результат, а не процесс; толкование культуры как способа деятельности приводит к увлеченности ее технологической стороной и отодвигает субъекта культуры и процесс формирования его личности на второй план; лишь применение сочетания этих подходов дает достаточную полноту при рассмотрении такого сложного феномена [53].

Совокупность ролей, которые выполняет культура по отношению к человеку и обществу можно назвать функциями культуры. Из них – наиболее общие следующие:

- функция трансляции социального опыта;
- регулятивная (нормативная) функция, связанная с регулированием различных сторон личной и общественной жизни;
- познавательная (гносеологическая) функция, связанная со способностью культуры накапливать знания о мире, формировать способы и механизмы его познания;

– ценностная (аксиологическая) функция определяет способность культуры формировать ценностные ориентации и потребности, которые в свою очередь позволяют людям различать плохое и хорошее, добро и зло и т.п.;

– коммуникативная функция – форма и процесс общения и связи, которая осуществляется с помощью языка и общения людей, а также специфических языков искусства, науки и техники [39, с. 56].

Некоторые исследователи выделяют и репрезентативную функцию культуры: как пишет современный немецкий философ Ф. Тенбрук, идеи, значения, ценности, производимые культурой, действены лишь в том случае, если они фактически признаны. Люди либо активно разделяют эти идеи, ценности, представления и т.п., либо пассивно ими пользуются [52, с. 68]

Аксиологический подход является одним из ключевых в понимании культуры [29, 57, 86]. Д.С. Лихачев пишет, что культура является главным смыслом и ценностью любого народа, государства. Без культуры невозможно их самостоятельное существование [74]. Понятие «ценность» имеет большое значение в осмыслении культуры. Это понятие появилось в философии XIX века и обозначало сокровенную жизненную ориентацию [33, с. 398]. Можно сказать, что ценности существуют столько, сколько существует культура, но в XIX веке появляется «философия ценности» аксиология, которая и теоретизирует ценность как объект философского знания. Ценности возникают в результате осмысления объектов материальной или духовной культуры и формируются во всех областях деятельности человека. Аксиологическая сфера личности влияет на социальное, экономическое поведение личности и групп, что в свою очередь приводит к изменениям самого общества [59, с. 135]. Ценности выполняют задачу сохранения и передачи памяти поколений. Большое значение имеют непреходящие ценности. Ценности формируют отношение человека к миру [73, с. 8]. Ценности классифицируют с учетом тех сфер, в которых они реализуются: витальные (жизненные) ценности, экономические ценности, социальные ценности, политические ценности, моральные ценности, религиозные ценности, эстетические ценности [39, с. 55-56].

С. Франк считает, что культура – это совокупность абсолютных ценностей, созданных и создаваемых человеком и составляющих его духовно-общественное бытие [141, с. 17]. Поэтому культура так многообразна, представляя собой единое целое, запас духовных возможностей, из которого любой может черпать и одновременно пополнять тем, «что есть истинного и вечного в его индивидуальном своеобразии». Культура, по мнению С. Франка, учит нас широте взглядов и терпимости. В культуру, например, на равных правах могут входить религиозное и атеистическое, при условии, что то и другое является искренним и творческим, направлено на искание истины и красоты [141, с. 19].

Ценности являются «духовными опорами» (П.С. Гуревич) человека, структурируют его жизнь, придают ей смысл. Ценности соотносятся с идеалом, нормой. Постоянная ориентация на духовные идеалы, которая сопровождает всю деятельность человека, характеризует его как человека духовного.

Значимой ценностью, на которую направлена вся человеческая деятельность и достижения является *благо человека*. Система гуманистических взглядов, признающая ценность человеческой личности, его право на свободу и счастье и сегодня является главным ориентиром общественного бытия. Как пишет Б.З. Вульф: «Гуманизм – это активное человеколюбие», при котором исходной точкой является безусловная вера в возможности человека, его добрую природу, в то, что при благоприятных для него условиях он может реализовать свой огромный потенциал на благо себе и обществу [98, с. 22].

Современную культуру некоторые исследователи относят к демократически-технотронному типу, где с одной стороны, развитие техники позволяет приобщиться к ценностям разных культур, народов и создать широкое поле для взаимного сотрудничества, понимания, и с другой стороны, породить новые возможности для влияния на сознание людей, с целью разжигания непримиримости, ненависти, обесценивания гуманистических идей [85, с. 395-396]. Гуманитарное научное знание, по словам Б.И. Каверина, имеет большое значение для сдерживания таких факторов, как технократизм, утилитаризм, предохраняет общественные отношения от стремления и подчинения

деятельности, в том числе и профессиональной, к голой выгоде, корысти, насилию, эксплуатации людей и ресурсов своих и чужих стран и т.п. [55, с. 36].

Осваивая культуру, исторический и социальный опыт человечества, индивид становится личностью. Как справедливо отмечает А.Н. Леонтьев, понятие «личность» употребляется исключительно к человеку и лишь на определенном этапе его развития. Личностью А.Н. Леонтьев называет специальное человеческое образование, которое создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности [84, с. 101-103].

М.С. Каган рассматривает личность как особое качество индивида, но не врожденное, а формирующееся в результате овладения им определенным культурным содержанием. Личностью индивид может стать, а может и не стать: это зависит как от социокультурной среды, так и активности самого индивида [56, с. 585].

К.К. Платонов пишет, что личность – это субъект преобразования мира, который познает, переживает и имеет определенное отношение к этому миру [98, с. 991]. Н.П. Фетискин считает, что личность – «это иерархическая структура собственных взглядов и отношений к внешнему миру, а также собственных требований к самому себе, оценок и самооценок в их стабильных свойствах и динамических взаимоотношениях, делающий ее относительно устойчивой и независимой от воздействия среды, чуждых собственным моральным нормам и убеждениям» [98, с. 492]. Таким образом, чтобы называться личностью, человек должен иметь ясную систему ценностей и нравственных ориентиров, которая будет проявляться в любой его деятельности и будет являться его характеристикой; а также достаточную автономию во взглядах, т.е. независимость от предлагаемых или доминирующих ценностей современного ему мира.

Процесс формирования личности, как отмечает М.С. Каган, имеет аксиологическую природу: начиная с подросткового возраста, человек не только познает, а вырабатывает систему ценностей. Но аксиологическая доминанта, в отличие от гносеологической, предполагает условие свободного выбора

собственных ценностей. Ценности навязать нельзя, они личностны. Ценности, в отличие от знаний, воспринимаются не только умом и памятью, но обязательно переживанием [56, с. 592].

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова пишут, что культура всегда выступает как противоречивое единство культуры, как целостности общей и личностной культуры. И важнейшим механизмом взаимопроникновения общей и личностной культуры является интерпретация – способность рассматривать богатство общей культуры через себя, свои цели, ценности и т.п. [119, с. 28].

Формирование личности происходит путем интериоризации – присвоения общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения. Если рассматривать культуру личности как процесс, то это перевод объективного в субъективное, социального – в личностное [98, с. 597]. Культура личности представляет собой ее интегральное качество. Интеграция – от латин. *integer* – нетронутый, целый. Интегральное качество – это совокупность материальных и духовных качеств, образующих единое, неразрывное целое, формирующихся в процессе развития [107, с. 260; 130, с. 194]. Культура личности, как интегральное качество выражено мерой усвоения культуры прошлого и настоящего, включенностью личности в культурно-творческий процесс, нормами и правилами межличностного общения и индивидуального поведения [55, с. 206]. Важнейшими элементами культуры личности, образующие ее содержание, являются:

- качество и направленность мировоззрения;
- уровень интеллекта;
- соотношение эгоистического (индивидуально-личностного) и альтруистического (социально-общественного);
- наличие навыков и умений, мера усвоения социального опыта;
- развитая способность к саморегуляции и самоконтролю;
- совершенство социальных качеств;
- мастерство, непринужденность общения, поведения, деятельности;

– высокое качество результатов деятельности, их положительная направленность для самой личности и общества и др.

Представленные элементы являются идеализированной моделью, но в то же время, ориентир для практического формирования культуры конкретных индивидов [55, с. 206].

И.А. Зимняя выделяет семь определяющих характеристик культуры взрослого человека:

1. Культура личности, саморегуляции: уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия;

2. Культура быта, труда, отдыха, общения и т.п.: адекватность человека ситуациям социального взаимодействия (внешний вид, манера поведения, общения);

3. Культура нормативного поведения, этикета, отношения: соблюдение этно и социокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно и кросскультурном взаимодействии;

4. Культура интеллектуальной и предметной деятельности: актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний, сформированного содержанием среднего и высшего образования для решения задач социального взаимодействия;

5. Ненасыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (нравственного, интеллектуального, эстетического и т.д.) развития;

6. Общецивилизационная культура: ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, общества; в основных направлениях истории и сохранении культурной жизни мира, страны;

7. Культура социального бытия: социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других [49].

Культура личности формируется в результате протекания ряда процессов. Один из них, деятельностный, определяется как динамичная система

взаимодействий человека с окружающим миром, в процессе которых мыслительные психические образы воплощаются в конкретно-предметные результаты [55, с. 207]. Первичным видом деятельности является труд. Труд, как пишет С.Л. Рубинштейн, это основной путь формирования личности, а также основной закон развития человека. В труде, как реальной деятельности человека, участвуют все стороны личности. В труде значительную роль играют знания, навыки, интеллектуальные, мыслительные процессы. В труде присутствует, в той или иной мере, момент изобретения – введения чего-то нового в контекст действительности: предмет, прием или механизм, который решает определенную проблему [114, с. 474-476]. Но изобретение, по мнению ученого, является лишь частным (техническим) видом творчества. Творческой деятельностью становится тогда, когда она создает нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития и самого творца, и данной области творческого приложения [114, с. 478].

У Б.Ф. Ломова мы читаем, что разделение труда и возникновение профессий имеет культурно-историческое основание: социально-экономические и материально-технические условия дали возможность для развития профессионального деления людей. В ходе культурно-исторического процесса развитие производительных сил, производственных и всех других общественных отношений служат определению и дифференциации профессий [21, с. 94].

Профессия от латинского “professio” – публичное заявление о своем занятии, звании. Профессия дает человеку возможность личностной самореализации и средства к существованию. По определению А.К. Марковой профессия – это социально ценная для общества область приложения физических и духовных сил человека. Профессия, также отмечает автор, ограничена, вследствие разделения труда [77]. Э.Ф. Зеер говорит о профессии как об исторически возникших формах трудовой деятельности, для которых он должен обладать знаниями и умениями, а также иметь специальные способности [46, с. 11]. Э.М. Калицкий считает, что профессия является способом выражения человеческой сущности и средством удовлетворения его культурных и

материальных потребностей. Деятельность только тогда можно называть «профессиональной», пишет автор, когда она соответствует ряду требований:

- включает интеллектуальные операции;
- основывается на научных знаниях и системе обучения (самообучения);
- используется в социальных целях и направлена на общественное развитие;
- предполагает высокую степень автономии;
- присутствует высокая степень ответственности за свои профессиональные действия [109, с. 642].

Е.А. Климов пишет, что словом «профессия» может обозначаться как общность людей, так и область применения их физических и духовных сил, как работа, деятельность с ее специфическим содержанием, так и некое качество (квалификация) человека. Необходимо учитывать контекстуальное значение понятия «профессия» [21, с. 183].

Психологическим аспектам профессионального становления личности посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.С. Пряжникова и др. [2, 3, 105]. Основные теоретико-методологические положения профессиональной подготовки специалистов отражены в работах В.А. Сластенина, С.Я. Батышева, А.М. Новикова, Н.Д. Никандрова и др. [14, 80, 95, 119].

На фоне протекания профессиональной деятельности формируется профессиональная культура личности. Исследованиям в области профессиональной культуры посвящены работы ряда авторов [22, 26, 60, 104, 128].

О.В. Крыштановская понимает под профессиональной культурой совокупность знаний, умений и навыков, а также традиций, специфических стереотипов и ценностей профессионального поведения. Важно отметить, что ядром профессиональной культуры автор считает *этику труда*. Этика труда, представляя собой совокупность моральных норм, ценностей, выступает в роли регулятора профессионального поведения [68, с. 18] Л.Н. Максимова описывает профессиональную культуру как явление, отражающее и индивидуальное

восприятие мира, т.е. ценностные установки, и владение профессиональными знаниями, навыками и умениями [75, с. 80]. Г.А. Гущина в диссертационном исследовании, посвященном формированию профессиональной культуры экономиста, рассматривает профессиональную культуру как интегративную (несводимую к сумме составных частей) систему общекультурных и профессиональных компетентностей специалиста определенной профессиональной сферы, позволяющая ему решать профессиональные задачи на уровне современных достижений (экономической) науки и опыта и испытывать при этом чувства удовлетворенности и самореализованности в избранной профессиональной сфере [35, с. 12].

Е.В. Бараник, изучая профессионально-этическую культуру будущих юристов, определяет ее как часть общечеловеческой культуры, которая представляет собой оптимальную совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессиональную ориентацию и качества личности, универсальные способы познания и технологию, в данном случае, гуманистическую технологию профессиональной деятельности в системе «человек-человек» [13, с. 27].

Зарождение профессиональной культуры, соответствующей сегодняшним представлениям о ней, происходило в средневековых цехах. М.Г. Ганопольский и Г.А. Тюменцева отмечают, что в составляемых средневековых уставах большая роль отводилась нравственному облику работника. Считалось, что именно развитые нравственные качества надежно скрепляют личность и ее профессиональные навыки [31, с. 81]. Авторы также подчеркивают, что профессиональные уставы приобретали авторитет нравственного закона, а сама профессионализация выступала как инструмент нравственного совершенствования, духовного исправления человека [31, с. 82].

В.И. Бакштановский и Ю.В. Согомонов пишут, что, в зависимости от профессии, на первый план выходят те или иные профессиональные моральные нормы, и они определяются не только внутренними цеховыми потребностями, но и общественными: от врача ждут именно определенного отношения к пациенту, от учителя – к ребенку, от чиновника – к нуждам народа и т.п.; в современном

мире достоинство каждой профессии определяется прежде всего тем, каким образом и в какой степени ее представители «воплощают в своей деятельности общие принципы и нормы социальной нравственности» [11, с. 42]. Столкновение с ситуацией нравственного выбора в профессии, как отмечают эти исследователи, является одним из главных признаков возникновения профессиональной этики. Возвращаясь к мнению ряда авторов, что этика является ядром профессиональной культуры, мы считаем, что в нашем исследовании необходимо говорить о *профессионально-этической культуре личности*. Проблеме этизации профессии в аспекте профессиональной подготовки посвящены работы многих авторов [16, 20, 26, 118, 123, 138, 148, 156].

Рассмотрим понятия «этика, «мораль» и «нравственность» и другие, соответствующие им. Этика является системным понятием, областью, в рамках которой исследуются проблемы морали и нравственности, в том числе их ценностный аспект. То есть чаще под этикой понимают особую отрасль знания, а под моралью (нравственностью) – изучаемый ею предмет [69, с. 910-911].

Аристотель в своем труде «Никомахова этика» говорил о двух видах добродетели – мыслительной (мудрость, рассудительность, сообразительность и т.п.) и нравственной (благоразумие, щедрость и т.п.). Тот и другой вид добродетели не дан человеку при рождении, «по природе», но является результатом «приучения», долгого труда над собой, где «этос» (ethoys (греч.) – привычка) переходит в «этику» (ethike (греч.) – нрав); «добродетель мы обретаем». Таким образом, Аристотель доказывает, что добродетели (мыслительные и нравственные) в человеке возможно формировать, так как они имеют *деятельностную природу* [9].

Сократ считал, что в основе добродетели лежат знания о добродетелях: невозможно совершать мужественный и благочестивый поступок, не зная, что такое мужество и благочестие. Поступок, по мнению Сократа, только тогда имеет моральный смысл, когда он совершается осознанно и по внутреннему убеждению. Причину безнравственности он видел в незнании, как надо поступить, и, если человек познает добродетель, он не может не стать нравственным. На первое

место у Сократа выходит *знаниевая* природа добродетели. В то же время норма нравственности должна определяться человеком самостоятельно, он не должен опираться на мнение большинства. Возможно, здесь кроется разделение двух понятий: морали (как норма для большинства) и нравственности (как автономная норма). Тем самым Сократ подчеркивает *личностную* природу нравственности [82, с. 592].

В.С. Библер называл мораль и нравственность двумя сферами человеческой этики, которые находятся в сопряжении друг с другом. Мораль, по В.С. Библеру, это лишь внешняя форма нравственности. Моральные догматы «отцеживаются», «уплотняются», «засыхают», «обезличиваются», они сливаются в нечто абсолютное и тождественное себе. Но нравственность, как определяет ее В.С. Библер: «...воплощается не в моральные нормы, но в безвыходные перипетии свободного личного поступка». Автор делает вывод, что вне личности нравственность, в отличие от морали, существовать не может [18] Мораль обусловлена культурой, ее порождающей. Таково мнение О. Шпенглера, который утверждает, что существует столько «моралей», сколько существует культур [152, с. 529].

М.Е. Виговская считает, что этика, являясь наукой о морали, представляет собой все моральные нормы, а мораль включает в себя признанные общечеловеческие нормы, реализуемые обществом в жизни [28, с. 10].

А.Е. Зимбули рассматривает три понятия «нравственность», «мораль» и «этика» в следующих определениях: нравственность есть практически складывающиеся отношения между людьми, поступки и т.п.; мораль – это отражение этих взаимоотношений в сознании людей (представления о нормах, идеалах и принципах) и вследствие этого, в выносимых оценках; этика – наука о закономерностях в нравственной области [47, с. 38]. Выносимая оценка – лишь часть, момент ценностного отношения и часто имеет субъективно эмоциональный или рациональный характер [51, с. 577].

И.П. Кошевая, А.А. Канке пишут, что понятие «мораль» обозначает «должное», как проявление в людях и в мире абсолютного закона, а понятие

«нравы» обозначает «сущее», как реальные поступки и формы поведения, устоявшиеся общественные привычки. Аналогично В.С. Библеру, авторы считают, что мораль и нравы находятся в сложном диалектическом противоречивом единстве. Нравы могут не соответствовать морали. Мораль стремится ограничить в человеке эгоистические и агрессивные устремления. Средствами морали являются духовное воздействие, осуществляющее контроль за выполнением моральных требований через чувство долга, через оценку поступков [67, с. 10-11].

П.С. Гуревич считает, что нравственность в большей степени ориентирована на внутренний мир человека и его личные убеждения. В то время как мораль опирается на обычаи, традиции, общественное мнение и подразумевает наличие внешнего оценивающего субъекта [34, с. 21].

Структуру нравственности составляют ценности, нормы, нравы. Нравственность, как и мораль, является особой формой общественного сознания, при которой происходит соотнесение человеком своих поступков, устремлений, чувств с интересами других людей и общества в целом. П.С. Гуревич замечает любопытный факт, что золотое правило «Поступай с людьми так, как ты хочешь, чтобы они поступали с тобой» родилось одновременно в нескольких культурах совершенно независимо друг от друга – в древнекитайской, в древнегреческой и древнеиндийской [34, с. 19].

В профессиональном аспекте этику определяют, как обусловленные профессиональной спецификой нравственные проблемы, а также нравственные качества, необходимые профессионалу для их решения [48, с. 39]. Профессиональную этику рассматривают также как совокупность моральных норм, определяющих отношение человека к своему профессиональному долгу [67, с. 13].

Этика оперирует предельными понятиями – категориями при раскрытии сущности морали и моральной деятельности. Эти категории выражают такие моральные ценности как добро, зло, справедливость, честь, долг, благо и т.п. [67, с. 11] В.А. Канке дает простое определение этике как науке о ценностях и

поступках, где ценности – основания поступков людей. «...нет этики без концепта «ценность» [58, с. 27]. Ценности, присущие представителям определенной социальной группы называются нормами. Но нормы, замечает автор, не меняют содержание, они остаются теми же ценностями [58, с. 46].

Ценность служит основанием цели, именно ценность интерпретирует этический смысл цели. Идеал же служит основанием для ценностей. Деятельностной базой как для идеалов, так и ценностей являются поступки. Именно поступок, по мнению А.А. Вербицкого, является основной единицей деятельности. В поступке выражается система отношений человека к окружающему миру и к самому себе. Автор считает, что утверждение поступка в качестве единицы деятельности (а не предметного действия), расширяет возможности реализации деятельностного подхода в образовании (как в части обучения, так и воспитания) [27, с. 231]. Также и В.А. Канке пишет, что любой акт, как речевой, ментальный, так и предметный является поступком лишь в случае его наполненности ценностным содержанием [58, с. 29-30]. Реализация ценностно-насыщенных и ответственных поступков является главным содержанием этической деятельности человека.

Нравственность представляет собой условие и возможность поступка, нравственность предшествует поступку. Нравственность не имеет цены, как пишет А.А. Гусейнов, «она ценна безусловной (абсолютной) ценностью». Нравственность понимается также как добрая воля [154, с. 39]. Воля всегда выражается в действии. Философский словарь определяет волю как потенцию в действии или потенциальное действие. Воля – не есть желание, так как желание часто остается не реализованным, воля – это всегда способность к действию [65, с. 105]. Поэтому можно говорить о деятельностной природе нравственности. Волевой акт является духовным по своей сути, он выражает долженствование. Воля – показатель определенной зрелости личности. В то время как безволие приводит к импульсивным стремлениям и влечениям [66, с.18].

Нравственность, по определению А.П. Скрипник «...и есть та культурная сила, которая делает человека человеком». Безнравственность начинается там, где

с одной стороны, творчество превращается в разрушение, и с другой стороны, где человек отказывается быть активным субъектом действия, где он принимает на себя лишь роль объекта воздействия внешних сил [154, с. 119].

В.И. Бакштановский и Ю.В. Согомонов называют самостоятельный акт самоопределения в отношении той или иной системы норм и ценностей или варианта поступка моральным выбором. Моральный выбор может быть только личным, а не навязанным извне, иначе он не является свободным [11, с. 187-188].

Как указывает М.Е. Виговская, структурно категории этики можно разделить на три группы:

1. Благо, добро и зло, смысл жизни и счастье; данная категория является самой непостоянной, так как на протяжении многовековой истории человечества происходит ее смысловое наполнение и изменение;

2. Идеал, добродетель и порок; данная категория включает в себя представление о моральном развитии человека;

3. Долг, ответственность, совесть, достоинство и честь; в этой категории отражаются приемлемые в нравственном плане варианты поведения человека в жизненных и профессиональных ситуациях.

Все категории, по мнению автора, одинаково важны и именно на них строятся морально-нравственные отношения между людьми [28, с. 20-21]

Совесть есть «нравственное чувство, позволяющее определять ценность собственных поступков» [33, с. 587]. В. Франкл утверждает, что истоки совести восходят к бессознательному, что она иррациональна, доморальна, т.е. существовала до появления любой эксплицитной морали; и «задача совести – открыть человеку «то, что надо» [137, с. 40-41]. При этом движения совести не побуждаются ни страхом наказания, ни надеждой на вознаграждение [137, с. 34]. И.П. Кошевая и А.А. Канке понимают совесть как «наиболее совершенную форму самоконтроля» когда человек испытывает внутреннюю потребность поступать справедливо и отвечает за свои поступки, прежде всего перед собой [67, с. 9].

Философ и педагог И.А. Ильин писал, что совесть нужна каждому человеку не только в поворотные моменты его жизни, но и каждый день в повседневных

делах и отношениях. Совесть является источником ответственности, справедливости. И.А. Ильин наблюдает за тем, как там, где совесть вытравляется, там расшатывается дисциплина, исчезает чувство долга, «воцаряется продажность, взяточничество, измена и дезертирство; все превращается в бесстыдное торжище, и жизнь становится невозможной...» Философ утверждает, что именно совесть – основа упорядоченной и «расцветающей» культурной жизни [117, с. 202].

В манифесте «Человек свободный» С. Соловейчик заявляет, что человек должен быть свободен, но свобода от совести есть ложная свобода. Чувство справедливости, которое испытывает каждый, дает нам услышать голос совести. Поэтому необходимо воспитывать в человеке чувство справедливости [120]. В «Государстве» Платон словами Сократа утверждает необходимость справедливости в обществе и внутри человека, поскольку в отсутствие справедливости и человек, и группа, и общество лишаются способности и смысла действовать, так как сеет раздор и разлад во всем и всех. Другими словами, несправедливость парализует и личность, и общество [99, с. 36].

Долг – социальный заказ от общества к человеку, социальные ожидания, требования, в которых отражены представления о добре и зле. Долг – это этические требования и ожидания, предъявляемые обществом человеку в соответствии с той или иной исторической эпохой. Человек проводит отбор этих требований, выбирая те, которые он считает верными. Ответственность появляется тогда, когда, выбрав для себя верные требования, человек принимает их. Ответственность исходит из представлений о долге и совести, эта та часть требований (требований социума и личных требований, предъявляемых себе самому), которую человек готов принять на себя [67, с. 12]. А. Швейцер называл сознание человеком долга на глубоком, доскональном уровне, великой воспитательной силой, то есть, становясь личностным образованием, а не чем-то довлеющим извне, чувство долга способствует самовоспитанию, саморазвитию личности [149, с. 22].

Достоинство – уважение моральных качеств в себе. Честь – границы, определяемые человеком в пределах, которых он ведет себя достойно [28, с. 26-27].

Совесть, достоинство, честь и т.п. относятся к этическим чувствам человека. Этические чувства, наряду с интеллектуальными, эстетическими входят в категорию «высших» чувств, как определяет С.Л. Рубинштейн. Автор отмечает, что чувства или эмоции всегда являются единством эмоционального и интеллектуального, также как и познавательный процесс сопровождается единством интеллектуального и эмоционального [114, с. 552, 557]. В то же время необходимо говорить и о взаимосвязи эмоции, чувств и деятельности человека. С.Л. Рубинштейн обращает внимание на их взаимную обусловленность: «...с одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывают обычно у человека те или иные чувства, с другой – чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на его деятельность» [114, с. 559]. Таким образом, можно говорить о взаимосвязи деятельности, интеллекта, и чувств. В современных исследованиях также подчеркивается эта взаимосвязь, где побуждение к деятельности обеспечивается как с когнитивной, так и с аффективной стороны [41, с. 167].

А.Н. Леонтьев разделяет понятия чувств и эмоций. Эмоции имеют более ясно выраженный ситуационный характер, выражают оценочное личностное отношение к деятельности, к себе и другим в этой деятельности. Эмоция также формируется при общении с другими людьми, при сопереживании им, т.е. эмоции способны к обобщению и коммуникации [84, с. 36]. Б.И. Додонов, представляя эмоцию как процесс, характеризует ее как деятельность оценивания поступающей информации, которую ощущения и восприятия кодируют в форме субъективных образов [38, с. 14]. В результате обобщения эмоций, связанном с представлением о некотором конкретном или обобщенном объекте возникают чувства. Чувства имеют предметный характер. Чувства более устойчивы, чем эмоции. Хотя, отмечает А.Н. Леонтьев, «возникновение и развитие предметных чувств выражает

формирование устойчивых эмоциональных отношений, своеобразных «эмоциональных констант» [84, с. 136-137].

Эмоции выполняют функцию отражателей отношения между мотивами и реализацией, отвечающей этим мотивам деятельности, и здесь необходимо остановиться на определении понятия «мотив». Мотив является, по словам А.Н. Леонтьева «предметом потребности» [84, с. 120]. Деятельность всегда связана с понятием мотива. А.Н. Леонтьев подчеркивает, что немотивированной деятельности не бывает [72, с. 87]. Непотребность побуждает к деятельности и направляет эту деятельность, а мотив. Мотивы выполняют как побудительную функцию (мотивы-стимулы), так и функцию смыслообразования (смыслообразующие мотивы). И те, и другие мотивы порождают эмоции в той или иной степени, но смыслообразующие мотивы в иерархии мотивов всегда занимают первое место, даже если они иногда остаются не вполне осознанными и не сопровождаются непосредственными эмоциями [72, с. 148].

Нравственный мотив является определяющим фактором в профессии и сочетается в себе, по словам В.И. Бакштановского и Ю.В. Согомонова, стремление к успеху и служение Делу. Таким образом, сочетание «призвания» и «признания» – необходимое условие для успешной профессиональной реализации [11, с. 205-206].

Выбирая профессию, человек выбирает ее ценностный мир и ее миссию [11, с. 193]. Но, по мнению В. Франкла, профессия только тогда приобретает особый статус и значимость, когда человек вносит в нее что-то как личность. Уровень культурного развития личности может способствовать, но может и препятствовать развитию как профессионала. Деформация личности приводит к деформации, реализуемой ею профессии [137, с. 233].

В.А. Канке предупреждает о последствиях «разрежения этического дискурса» в профессиональной деятельности, которое ведет человека к восприятию себя «винтиком» там, где необходим творческий подход, отучает его от сопоставления ценностей и притупляет чувство ответственности. Автор подчеркивает, что этизация профессии – насущнейшая задача [57, с. 312-313].

Все сказанное выше позволяет нам подойти к определению *профессионально-этической культуры личности, которое мы представляем как личностное образование, отображающее степень освоения специальных знаний и умений в профессиональной сфере, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-чувственной сферы; как способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью* [89, с. 238].

Данное определение профессионально-этической культуры дает нам возможность выделить ее основные структурные компоненты. Компонент есть мельчайшая часть целого, которая имеет свойства этого целого. Именно компонентный анализ исходного целого позволяет сделать это детализировано и содержательно наполнено [21, с. 140]. Исходя из содержания профессионально-этической культуры личности, мы выявили в ее структуре следующие компоненты (рисунок 1):

- когнитивный (степень освоения специальных знаний и умений в профессиональной сфере);
- аксиологический (ценностное отношение к профессии);
- эмоционально-чувственный (наличие развитой эмоционально-чувственной сферы);
- деятельностный (способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью).

Когнитивный компонент включает в себя потребность к освоению новых знаний, опыта, способность к критическому мышлению, характеризующаяся независимостью во взглядах, умением сосредотачиваться на текущей задаче, пониманием важности каждого жизненного момента, осознание человеком себя как нравственного субъекта конкретной профессиональной деятельности и отношений [8, с. 122].

Аксиологический компонент – это наличие системы профессиональных и общечеловеческих норм и ценностей, обладающей целостностью,

непротиворечивостью; имеющей гуманистический характер и направленной на актуализацию сущностных сил личности.

Эмоционально-чувственный компонент – способность распознавать свои эмоции и чувства, способность управлять своими эмоциями для преодоления препятствий и достижения целей, а также способность позитивно влиять на эмоции других людей.

Деятельностный компонент – это умение применять творческий подход к профессиональной сфере деятельности, самостоятельность и склонность к инновационной деятельности, способность к естественному, искреннему, дружелюбному профессиональному общению, умение брать на себя ответственность за принятие решений [89, с. 239].

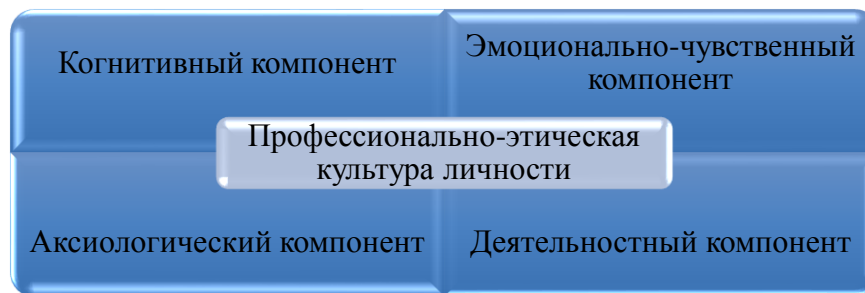


Рисунок 1 – Компонентный состав профессионально-этической культуры личности

Характеристика каждого компонента профессионально-этической культуры должна найти свое отражение в показателях, определение которых станет одной из дальнейших задач нашего исследования.

Структурные компоненты преломляются в функциональных компонентах. Функциональные компоненты системы – это базовые связи между исходным состоянием структурных элементов системы и конечным искомым результатом [53, с. 94]. Функции раскрывают процессуальную сторону профессионально-этической культуры.

Наиболее общими функциями профессионально-этической культуры личности можно считать: гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную.

Гносеологическая функция реализуется через процесс накопления знаний о профессии, формирования способов ее познания и освоения, профессионального самосознания.

Регулятивная функция реализуется через процесс регулирования различных сторон профессиональной деятельности общепринятыми и личными нормами в профессиональной среде.

Аксиологическая функция реализуется через процесс формирования ценностных ориентаций, позволяющих отличать хорошее от плохого, низкое от высокого в нравственном отношении и т.д.

Коммуникативная функция реализуется через процесс и формы профессионального общения, в котором главную роль играет язык.

Таким образом, рассмотрев различные аспекты понятия профессионально-этической культуры, можно сделать следующие выводы:

1. В рамках нашего исследования культура рассматривается нами с позиций деятельностного, аксиологического и личностного подходов.

2. Профессионально-этическая культура личности – это личностное образование, отображающее степень освоения специальных знаний и умений в профессиональной сфере, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-чувственной сферы; это способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью.

3. Профессионально-этическая культура личности имеет в своем составе когнитивный, аксиологический, эмоционально-чувственный и деятельностный компоненты.

4. Наиболее общими функциями профессионально-этической культуры личности являются гносеологическая, регулятивная, аксиологическая, коммуникативная.

Профессионально-этическая культура личности является основой для исследования вопросов формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Поэтому в следующем параграфе необходимо рассмотреть ее сущность, функции и этапы формирования.

1.2 Функции профессионально-этической культуры и этапы ее формирования в ходе профессиональной подготовки будущих экономистов

Функция рассматривается исследователями как предназначение, выполняемая роль, круг деятельности, обязанность, как внешнее проявление свойств какого-либо объекта [1, с. 68; 32, с. 68]. В рамках системного подхода функция представляет собой, например, у Ю.Г. Маркова, внешнее поведение системы, ее отношение как целого с другими объектами, с внешней средой [76]. Функциональный анализ дополняет структурный, который мы проводили в параграфе 1.1, где мы рассматривали сущность профессионально-этической культуры личности через ее компонентный состав. Единство структуры объекта и его функций рассматривается как проявление его внутреннего и внешнего аспектов [76].

Исходя из цели нашего исследования, сущности профессионально-этической культуры личности, рассмотренной нами в параграфе 1.1, под функциями мы будем понимать роль, которую играет профессионально-этическая культура в процессе профессионального становления студентов вузов.

И.Ф. Исаев пишет, что в педагогике нет единства в вопросе определения главных структурных и функциональных компонентов. Исследователь чаще всего руководствуется собственным опытом, интуицией, искомым и конечным результатом [53].

Как отмечалось в параграфе 1.1, профессионально-этическая культура личности выполняет следующие основные функции: гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную. Но в соответствии с

определенной профессиональной деятельностью человека, эти функции могут наполняться новым содержанием, а также могут появляться и новые функции.

Более того, в контексте нашего исследования нам необходимо выявить функции профессионально-этической культуры не уже сложившегося специалиста, а студента вуза в период его профессиональной подготовки. Как было сказано в предыдущем параграфе, личность есть результат освоения индивидом культурного опыта человечества, предыдущих поколений в процессе обучения и воспитания. Учебный процесс в вузе нацелен как на формирование профессиональных, так и *личностных* качеств, что нашло свое отражение в нормативных документах [131, 132, 133]. Необходимо учитывать, что профессионально-этическая культура одной специальности будет отличаться от профессионально-этической культуры другой специальности 1) характером деятельности; 2) сферой деятельности; 3) функциями; 4) требованиями, предъявляемыми к той или иной специальности.

Поэтому мы будем исходить из:

– из сущности профессионально-этической культуры личности как личностного образования, отображающего степень освоения специальных знаний и умений в профессиональной сфере, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-чувственной сферы; как способа профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью;

– из утверждения, что профессионально-этическая культура студентов вузов будет иметь те же структурные компоненты и их характеристики, что и профессионально-этическая культура личности, а именно: когнитивный, аксиологический, эмоционально-чувственный и деятельностный;

– из содержания и структуры профессиональной подготовки студентов вузов – будущих экономистов, определяемых государственными образовательными стандартами (ФГОС ВО) и выражающими требования работодателей и общества к данным специалистам.

Проведенный нами анализ ФГОС ВО по направлению «Экономика и управление» показал, что выпускники вузов должны овладеть несколькими группами компетенций: общекультурными, которые характерны для выпускников вузов независимо от их специальности; общепрофессиональными компетенциями, отражающими общеэкономическую образованность специалистов; профессиональными компетенциями, содержащими характерные черты, присущие определенной специальности [131, 132]. Например,

– гносеологическая функция реализуется через процесс познания и использования основ философских знаний для формирования мировоззренческих позиций; анализ основных этапов и закономерностей исторического развития общества для формирования гражданской позиции; познания и использования основ экономических знаний в различных сферах деятельности; усвоении и использовании основ правовых знаний в различных сферах деятельности; в процессе формирования профессионального самосознания;

– регулятивная функция реализуется в процессе работы в коллективе, толерантного восприятия социальных, этнических, профессиональных и культурных различий; в процессе саморегуляции, самообразования и самоорганизации;

– аксиологическая функция реализуется в процессе формирования мировоззренческих позиций; в готовности нести ответственность за свои организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности;

– коммуникативная функция реализуется в процессе коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [131].

Кроме того, профессия экономиста имеет ряд особенностей, отличающих ее от других.

Во-первых, профессия экономиста относится к типу «человек – человек». Предметом взаимодействия данного типа профессий являются люди, социальные системы, общество в целом, поэтому профессия «экономист» имеет ярко выраженную гуманистическую направленность. М.Г. Лапаева, С.П. Лапаев дают

такое определение понятию «экономика»: «это хозяйственная система, обеспечивающая удовлетворение потребностей людей и общества путем создания и использования необходимых жизненных благ» [71, с. 13]. Именно обеспечение удовлетворения материальных потребностей людей является предметом экономической профессии. Экономические законы действуют через людей, их труд. «Человек в экономике – главная фигура» [71, с. 36]. Таким образом, можно говорить о *гуманистической функции*, которая реализуется через осознание студентом своей будущей профессиональной деятельности, имеющей главной целью процветание общества, достижения каждым человеком высокого уровня и качества жизни.

Во-вторых, экономисты, наряду с техническими и математическими навыками, имеют такие знания, которые ведут к предвидению ситуаций не только в экономической сферах, но и в социальной, политической и др. [71, с. 11, 25]. Это определяет *прогностическую функцию*, которая реализуется через способность студентов предвидеть последствия экономических и организационно-управленческих решений, их влияние на заинтересованные стороны (стейкхолдеров), которые могут включать бизнес-партнеров, коллег, потребителей, коммерческие и общественные организации и общество в целом.

В-третьих, еще одной особенностью профессии экономиста является ее творческий характер, так как экономист всегда занят поиском оптимальных решений в хозяйствовании, поиском путей процветания организации, государства в целом [71, с. 36]. Экономист занят такими вопросами как увеличение производительности труда, конкурентоспособности, а на сегодняшний день и вопросами экономической безопасности. *Творческая функция* реализуется через способность решать профессионально-этические задачи в процессе обучения, умение находить нестандартные подходы в решении организационно-управленческих задач, способность выявления проблем в профессиональном поле. Философский словарь определяет творчество как способность человека из известного, имеющегося в действительности материала создавать в процессе труда новую реальность. В процессе творчества создается не только нечто новое,

но и происходит развитие сущностных сил человека, его способностей и мастерства [66, с. 76].

В-четвертых, экономические знания необходимы не только экономисту. Любой человек из нас осуществляет экономическую деятельность, если не на профессиональном, то на бытовом уровне. Кроме того, ослабление государственного патернализма, появление новых хозяйственных и предпринимательских структур предъявляет новые требования к моделям экономической деятельности граждан [144, с. 39]. И здесь экономист может внести свой просветительский вклад. История и современность показывают, что многие экономические деятели были и сейчас являются незаменимыми экспертами в государственных службах. Многие ведущие ученые – экономисты сегодня серьезно озабочены вопросами экономического просвещения российского общества, проблемами экономической этики, вопросами кризиса глобальной экономической системы. Такие известные экономисты как С.Ю. Глазьев, М.Л. Хазин, М.Г. Делягин и др. занимаются общественно-политической и пропагандистской деятельностью, играя важную роль в формировании экономической культуры общества. Высокая экономическая культура граждан, в свою очередь, является одним из главных условий стабильности и процветания страны. Таким образом, можно говорить об *информационно-просветительской функции* профессионально-этической культуры студента вуза – будущего экономиста, которая реализуется в способности студента постоянно обновлять свои знания в области экономики и адаптировать эти знания для широкого общественного круга с целью повышения уровня экономической грамотности граждан нашей страны.

В-пятых, можно говорить и о *новаторской функции*. Прагматической целью экономической деятельности является получение прибыли и выгоды, эффективное хозяйствование. Все это влечет, по мнению Карла Хоманна и Франца Блюме-Дреза, ситуацию, (в рыночной экономике) когда никто не может останавливаться на достигнутых позициях, появляются инновации, новые инвестиции, увеличение и сращивание капиталов и т.п., ведущие к прогрессу в

области науки, техники, медицины и др. [140, с. 26]. Новаторская функция реализуется через способность студента использовать свои знания, полученные в других научных областях в своей работе, через умение применять опыт других стран, а также положительный исторический экономический опыт российского государства, через готовность к инновационной профессиональной деятельности.

Все функции профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов взаимосвязаны и согласованы.

Теперь переходим к этапам формирования профессионально-этической культуры студентов. Говоря о формировании общей культуры молодого человека, М.И. Рожков выделяет два этапа инкультурации:

– первый этап инкультурации способствует сохранению стабильности культуры. Главной целью данного этапа является воспроизведение уже имеющихся образцов культуры; автор относит этот этап к периоду детства и ранней юности;

– второй этап инкультурации, как отмечает автор, происходит именно в период молодости, когда членам общества возможно принять на себя ответственность за экспериментирование в культуре, внесение в нее изменений различного масштаба [112, с. 45].

Такое выделение этапов справедливо, если мы говорим о формировании общей культуры. Автор не рассматривает более поздние этапы инкультурации, так как предметом его научно-педагогического исследования является молодежь. Данный подход учитывается другими исследователями и нами при выделении этапов формирования определенных видов культур студентов вузов.

Е.В. Бараник, исследуя формирование профессионально-этической культуры будущих юристов, выделяет:

1) Профессионально-ориентировочный этап, когда студент получает информацию о сущности понятий, входящих в область профессионально-этической культуры специалиста. На данном этапе студент должен осознать необходимость соблюдения в своем профессиональном поведении морально-этических норм при взаимодействии со всеми лицами и организациями,

включенными в круг его профессиональной деятельности и взаимоотношений. Автор также называет этот этап «пропедевтическим», на котором происходит и осознание студентом себя как будущего профессионала, формируется мотивация на освоение необходимых знаний, развитие навыков и умений. На данном этапе возможно проведение психодиагностических мероприятий для выявления исходного уровня профессионально-этической культуры студента вуза [13, с. 106].

2) Профессионально-тренировочный этап направлен на приобретение опыта проявления основ профессионально-этической культуры в различных квазипрофессиональных ситуациях, которые создаются в рамках учебного курса: деловые игры, case-study и др. На данном этапе автор предполагает возможность самооценки студентом своих индивидуальных особенностей профессионально-этической культуры и определения им дальнейших путей ее совершенствования [13, с. 107].

В процессе профессионально-результативного этапа студент проявляет инициативу уже в практической учебно-профессиональной деятельности в учреждениях, являющимися базами практики факультета вуза, принимает участие в организации и проведении научно-практических конференций, занимается изучением и адаптацией зарубежного опыта профессиональной деятельности к условиям отечественной практики [13, с. 107].

Г.А. Гущина, в исследовании, посвященном концепции формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе, рассматривает его поэтапную технологию, состоящую из:

- теоретического этапа – формирования теоретических понятий и представлений о деятельности экономиста (ценностные ориентации, профессионально-этические нормы и правила поведения);
- инструментально-аналитического этапа – когда происходит уяснение сущности экономических задач;
- структурно-синтетического этапа – овладения опытом экономических задач;

– практико-интегративного этапа – переноса экономического опыта в ситуации самостоятельных экономических проектов;

– диагностического – соотнесения результатов деятельности с критериально-заданной целью [35, с. 236-237].

Приведенные подходы относятся к исследованию этапов формирования профессионально-этической культуры будущих юристов и формирования профессиональной культуры будущих экономистов. Подходов к выделению этапов формирования профессионально-этической культуры у будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка мы не нашли.

В определении этапов формирования профессионально-этической культуры студентов вузов мы также опирались на труды М.С. Кагана, посвященные вопросам образования, воспитания, культуры. В параграфе 1.1, где рассматривалась сущность и структура профессионально-этической культуры личности, мы приводили его определение культуры как способа передачи из поколения в поколение того, что человек не наследует в генотипе. Он представляет этот способ в виде трех дорог: одна дорога – это передача знаний, другая дорога – передача умений и третья дорога – передача ценностей. Философ аргументирует выбор именно этих дорог тем, что предметная деятельность человека реализуется трояким образом, как:

- 1) преобразовательная деятельность,
- 2) как деятельность познавательная,
- 3) как деятельность ценностно-ориентационная.

Культура исторически выработала эти три механизма, потому что, как пишет М.С. Каган, «человек должен в процессе своего развития...научиться работать, преобразовывать мир, получать необходимые знания, овладевать ценностями, которые направляли бы и его практическую, и теоретическую, и художественную деятельность по тому или иному пути» [56, с. 657].

Используя данные, изученные у других авторов и опираясь на особенности нашего исследования, мы выделяем три этапа формирования профессионально-

этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка, используя терминологию М.С. Кагана:

- 1) познавательный,
- 2) ценностно-ориентационный,
- 3) преобразовательный.

Целью познавательного этапа является формирование системы теоретических понятий и представлений о профессионально-этических вопросах в экономической деятельности, формирование интереса к профессии, формирование мотивационной основы профессиональной деятельности, формирование своего «Я» в профессии. На данном этапе происходит изучение профессионально ориентированных текстов, имеющих также профессионально-этическую направленность, изучение основных этических философских понятий, применимых в сфере профессиональной экономической деятельности, изучение роли и места экономиста в обществе.

Целью ценностно-ориентационного этапа является формирование ценностных ориентаций, профессионально-этических норм, формирование у студентов чувств, относящихся к категории «высших» (по С.Л. Рубинштейну): ответственности, долга, достоинства, чести и др., формирование способности идентифицировать свои эмоции и управлять ими. На данном этапе студенты изучают профессиональные нормы и ценности экономистов, изучают проблемное поле профессиональной этики, знакомятся с профессиональным этикетом, стилями делового общения, также вопросами самоактуализации личности. На данном этапе студенты выполняют задания профессионально-этической направленности, такие как решение «кейсов», этических дилемм.

Целью преобразовательного этапа является перенос знаний в ситуации самостоятельных творческих заданий, имеющих эвристический и проблемный характер. На данном этапе студенты занимаются самостоятельным созданием исследовательского или творческого продукта, отражающего этические проблемы профессиональной сферы.

Эти этапы не имеют четких ограничений во времени и зависят от учебных планов конкретного вуза.

Таким образом, анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению «Экономика и управление», анализ научной литературы, посвященной специфике профессиональной деятельности экономистов, позволил нам выявить функции (гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую) и этапы (познавательный, ценностно-ориентационный, преобразовательный) формирования профессионально-этической культуры студентов вузов (будущих экономистов) в процессе изучения иностранного языка.

Выявление функций и этапов формирования профессионально-этической культуры позволило нам уточнить определение ее сущности относительно студентов вузов. *Профессионально-этическая культура студентов вузов – это личностное образование, отображающее степень готовности к освоению знаний и умений, способствующих будущей профессиональной самореализации, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-чувственной сферы; это способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью.* Профессионально-этическая культура студентов вузов раскрывается в когнитивном, аксиологическом, эмоционально-чувственном и деятельностном компонентах. Профессионально-этическая культура студентов вузов формируется в процессе познавательного, ценностно-ориентационного и преобразовательного этапов, и выполняет гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую и новаторскую функции [136, с. 142].

Следующий этап исследования тесно связан с подготовкой к его экспериментальной части; и главными задачами здесь становятся определение критериев, показателей и уровней сформированности компонентов

профессионально-этической культуры студентов вузов, а также подбор соответствующих диагностических средств.

1.3 Диагностический инструментарий оценки сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов

В состав диагностического инструментария оценки сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов включены: критерии, показатели, уровни сформированности, методики измерения и оценки показателей.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка чего-либо; мерило; условная принятая мера, позволяющая произвести измерение объекта и на основании этого дать ему оценку [109, с. 271].

В нашем диссертационном исследовании мы исходили из того, что критерий является основанием оценки уровней сформированности компонентов профессионально-этической культуры студентов вузов. В параграфе 1.1 мы выделили: когнитивный, эмоционально-чувственный, аксиологический и деятельностный критерии, которые основываются на компонентах профессионально-этической культуры (таблица 1).

Таблица 1 – Компоненты профессионально-этической культуры в составе ее определения

Компоненты профессионально-этической культуры	Профессионально-этическая культура (из определения)
Когнитивный компонент включает в себя потребность к освоению новых знаний, опыта, способность к критическому мышлению, характеризующуюся независимостью во взглядах, умением сосредотачиваться на текущей задаче, пониманием важности каждого жизненного момента, осознание человеком себя как нравственного субъекта конкретной профессиональной деятельности и отношений [8, с. 122].	Степень готовности к освоению специальных знаний и умений, способствующих будущей профессиональной самореализации

Продолжение таблицы 1

Аксиологический компонент – это выработка системы профессиональных и общечеловеческих норм и ценностей, обладающей целостностью, непротиворечивостью; имеющей гуманистический характер и направленной на актуализацию сущностных сил.	Ценностное отношение к профессии
Чувственно-эмоциональный компонент – это способность распознавать свои эмоции и чувства, способность управлять своими эмоциями для преодоления препятствий и достижения целей, а также способность позитивно влиять на эмоции других людей.	Наличие развитой эмоционально-чувственной сферы
Деятельностный компонент – это умение применять творческий подход к профессиональной сфере деятельности, самостоятельность и склонность к инновационной деятельности, способность к естественному, искреннему, дружелюбному профессиональному общению, умение брать на себя ответственность за принятие решений	Способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью

При подборе диагностических средств для определения уровней сформированности компонентов профессионально-этической культуры мы соблюдали следующие условия:

- все компоненты профессионально-этической культуры должны охватываться диагностическими средствами;
- диагностические средства должны быть валидны, т.е. быть предназначенными для измерения именно определенных качеств, определенных компонентов;
- диагностические средства должны быть надежными и исключать возможность неточностей и искажений.

Основным диагностическим средством нами был выбран самоактуализационный тест, разработанный Эвереттом Шостромом (Personal Orientation Inventory – POI) на базе исследований Ф. Перлза, А. Маслоу и др, теоретических исследований и практического опыта автора [151]. В 1987 году тест адаптировали психологи кафедры социальной психологии МГУ Ю.Е. Алешина Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз (тест САТ). В 1991 году

появилась адаптация А.А. Рукавишников (тест ЛиО), и позже «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (тест САМОАЛ) [134, с. 335-341].

В исследованиях, посвященных самоактуализации, ее часто также называют самореализацией, имею в виду, что оба эти понятия идентичны. Но эти понятия имеют право быть синонимами лишь на высшем уровне самореализации человека (минуя примитивно-исполнительский уровень, индивидуально-исполнительский уровень, уровень реализации ролей и норм в социуме) – уровне смысловой и ценностной реализации [134, с. 318]. Самоактуализация, по определению А. Маслоу, есть стремление человека к самоосуществлению, воплощение в действительность потенциально присущих ему возможностей [78, с. 85]. Самоактуализация личности имеет нравственную природу: как мы приводили слова философа А.П. Скрипника в § 1.1., что безнравственность начинается там, где с одной стороны, творчество превращается в разрушение, и с другой стороны, где человек отказывается быть активным субъектом действия, где он принимает на себя лишь роль объекта воздействия внешних сил [154, с. 119]. Одним из важнейших критериев самоактуализирующейся личности является ее потребность и готовность к профессионально-деятельностному саморазвитию [134, с. 318].

Для диагностики уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов мы выбрали «Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ) (Приложение А). Вопросы данного варианта теста составлены так, что они охватывают все выделенные нами компоненты профессионально-этической культуры. Однако применение одного диагностического средства для такого рода исследования мы считаем недостаточным. Поэтому для оценки эмоционально-чувственного компонента добавлена диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла, которая предназначена для выявления способности понимать отношения личности,

выражаемые в эмоциях, и управлять своей эмоциональной сферой [134, с. 59-60] (Приложение Б).

Оценка аксиологического компонента дополнена тестом личностных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной (Приложение В) [121, с. 9-30].

Для диагностики деятельностного компонента дополнительно к основному тесту САМОАЛ применяется тест «Оценка уровня творческого потенциала личности» В.И. Андреева (Приложение Г) [134, с. 69-70].

Методики, по которым проводились диагностические исследования, отображены в таблице 2.

Мы считаем целесообразным считать шкалы выбранных нами тестов, с некоторой модификацией, показателями сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов. Учитывая использование разных тестов, с помощью определенной математической формулы $\Pi_{\text{итог}} = (\Pi_{\text{реал}} * 100) \div B_{\text{возмож}}$ была достигнута сопоставимость показателей. Где $\Pi_{\text{итог}}$ – значение показателя по 100-балльной шкале, $\Pi_{\text{реал}}$ – значение показателя по реальной шкале теста, $B_{\text{возмож}}$ – возможное количество баллов по реальной шкале.

Таблица 2 – Критерии, показатели, методики диагностики уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов

Когнитивный компонент	Из определения профессионально-этической культуры: готовность к освоению знаний и умений, способствующих будущей профессиональной самореализации
	Характеристика критерия: потребность к освоению новых знаний, опыта, способность к критическому мышлению, характеризующаяся независимостью во взглядах, умением сосредотачиваться на текущей задаче, пониманием важности каждого жизненного момента, осознание человеком себя как нравственного субъекта конкретной профессиональной деятельности и отношений
	Показатели: потребность в познании, самопонимание, ориентация во времени
	Методики диагностики: шкалы «потребность в познании», «самопонимание», «ориентация во времени» самоактуализационного теста САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина

Продолжение таблицы 2

Аксиологический компонент	Из определения профессионально-этической культуры: ценностное отношения к профессии
	Характеристика критерия: система профессиональных и общечеловеческих норм и ценностей, обладающая целостностью, непротиворечивостью; имеющая гуманистический характер и направленная на актуализацию сущностных сил личности
	Показатели: принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, значимость для человека его профессиональной деятельности
	Методики диагностики: шкалы «ценности», «взгляд на природу человека» самоактуализационного теста САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.В. Калина, шкалы «развитие себя», «духовное удовлетворение», «креативность», «социальные контакты», «собственный престиж», «достижения», «материальное положение», «сохранение индивидуальности» в сфере профессиональной жизни и в сфере образования теста личностных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, позволяющие диагностировать принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, значимость для человека его профессиональной деятельности
Эмоционально-чувственный компонент	Из определения профессионально-этической культуры: наличие развитой эмоционально-чувственной сферы
	Характеристика критерия: способность распознавать свои эмоции и чувства, способность управлять своими эмоциями для преодоления препятствий и достижения целей, а также способность позитивно влиять на эмоции других людей
	Показатели: аутосимпатия, эмоциональная компетентность
	Методики диагностики: шкала «аутосимпатия» самоактуализационного теста САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, шкалы «эмоциональная осведомленность», «управление своими эмоциями», «самотивация», «эмпатия», «распознавание эмоций других людей» диагностики «эмоционального интеллекта» Н. Холла, позволяющие диагностировать аутосимпатию и эмоциональную компетентность
Деятельностный компонент	Из определения профессионально-этической культуры: способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью
	Характеристика критерия: умение применять творческий подход к профессиональной сфере деятельности, самостоятельность и склонность к инновационной деятельности, способность к естественному, искреннему, дружелюбному профессиональному общению, умение брать на себя ответственность за принятие решений

Окончание таблицы 2

Деятельностный компонент	Показатели: стремление к творчеству, автономность, спонтанность, контактность и гибкость в общении
	Методики диагностики: шкалы «стремление к творчеству или креативность», «автономность», «спонтанность», «контактность», «гибкость в общении» самоактуализационного теста САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, шкалы оценок вопросов-утверждений от 1 до 9 баллов теста «Диагностика уровня творческого потенциала» В.И. Андреева, позволяющие диагностировать стремление к творчеству, автономность, спонтанность, контактность и гибкость в общении

Возможное количество баллов по каждому тесту рассматривается как разность между максимально возможным количеством баллов и минимально возможным количеством баллов по каждому тесту.

Например, в тесте-опроснике САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина 100 вопросов, требующих однозначного ответа (каждый вопрос содержит два ответа на выбор; соответственно, студент может выбрать только один ответ, который оценивается 1 баллом). В таком тесте применима 100 балльная шкала. В диагностике «эмоционального интеллекта» Н. Холла 30 вопросов. Ответы оцениваются по 6-балльной шкале от -3 баллов за ответ «полностью не согласен» до +3 баллов за ответ «полностью согласен». Следовательно, тест Н. Холла оценивается по 180-балльной шкале от -90 до +90. Это связано с тем, что «эмоциональный интеллект» каждого студента очень индивидуален и может показывать значительные отрицательные отклонения в результатах теста.

В тесте МТЖЦ В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной студенты отвечали на 32 вопроса, которые отражают жизненные ценности в профессиональной сфере и сфере обучения и образования, так как данные сферы коррелируют между собой, т.е. оказывают взаимное влияние друг на друга. При этом мы исключили сферы семейной жизни, общественной жизни, сферу увлечений и физической активности потому, что изучение этих сфер не входит в цели нашего исследования.

Ответ в тесте МТЖЦ оценивается по 5-балльной шкале, следовательно, наименьшее количество баллов – 32, а наибольшее – 160. Таким образом, мы рассматриваем шкалу в 128 баллов ($160-32=128$).

В тесте «Оценка уровня творческого потенциала личности» В.И. Андреева 18 вопросов, которые оцениваются по 9-балльной шкале. Значит, возможное количество баллов по реальной шкале составит 144 балла ($162-18=144$).

В свою очередь данные критерии имеют несколько показателей. Показатель – это явление или событие, по которому можно судить о ходе какого-нибудь процесса [130, с. 479].

В нашем исследовании показателями когнитивного критерия являются потребность в познании, самопонимание, ориентация во времени.

– показателем эмоционально-чувственного критерия выступает аутосимпатия, эмоциональная компетентность.

– показателем аксиологического критерия принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, высокая значимость для человека его профессиональной деятельности;

– показателем деятельностного критерия выступает стремление к творчеству, автономность, спонтанность, контактность и гибкость в общении.

Нами дается таблица описания уровней сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов по каждому критерию. Таблица дана на основании теоретического анализа проблемы и интерпретации уровней авторов примененных нами методик (таблица 3).

Таблица 3 – Характеристика критериев и их показателей на недостаточном, необходимом и эффективном уровнях сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов

Показатели	
Когнитивный критерий	
Потребность в познании	Недостаточный уровень: низкая потребность в познании, отсутствие готовности к новым впечатлениям
	Необходимый уровень: частичная заинтересованность в познании, обусловленная необходимыми обстоятельствами, желаниями, влечениями

Продолжение таблицы 3

Потребность в познании	Эффективный уровень: открытость новым знаниям, впечатлениям, опыту, напрямую не связанным с насущными потребностями; высокая заинтересованность в знании и опыте, в информации о своих способностях и возможностях их развития
Самопонимание	Недостаточный уровень: подмена собственных вкусов и оценок внешними стандартами, слабое осознание своей индивидуальной сущности
	Необходимый уровень: осознание себя как отдельной личности, но еще недостаточное понимание своих индивидуальных особенностей и потребностей
	Эффективный уровень: осознание своей индивидуальной сущности, свобода от ориентации на мнение окружающих, критическое мышление
Ориентация во времени	Недостаточный уровень: слабая осознанность текущего момента жизни; попытки найти убежище в прошлом, откладывание жизни «на потом»
	Необходимый уровень: иногда испытание трудностей в понимании важности текущего момента и наполнения его различного рода деятельностью
	Эффективный уровень: понимание ценности жизни «здесь и сейчас», максимальная когнитивная, эмоциональная и деятельностная концентрация на актуальном моменте, понимание времени как единого целого прошлого, настоящего и будущего
Эмоционально-чувственный критерий	
Аутосимпатия	Недостаточный уровень: неприятие себя, отсутствие уверенности, самоуважения
	Необходимый уровень: принятие себя, присутствие самоуважения, как правило, в ситуации успеха, при достижении намеченных результатов
	Эффективный уровень: полное принятие себя, уверенность без самодовольства и некритичного самовосприятия, даже в ситуации неуспеха
Эмоциональная компетентность (узнавание своих эмоций, умение управлять ими, распознавание эмоций других людей и эмпатия)	Недостаточный уровень: отсутствие свободы в проявлении чувств, недоверие к своим возникающим чувствам, общая низкая эмоциональная компетентность
	Необходимый уровень: испытание некоторых трудностей в понимании своих эмоций, частичное умение управлять своими эмоциями, в зависимости от ситуации, способность распознавать эмоции окружающих, проявление эмпатии
	Эффективный уровень: эмоциональная автономность – свобода и независимость от эмоционального влияния окружающих, открытость, искренность в проявлении своих чувств, высокая степень осведомленности как относительно своей эмоциональной сферы, так и других людей, умение позитивно воздействовать на эмоциональное состояние окружающих (воодушевлять, успокаивать и т.п.), умение проявлять сочувствие к другим, управление своими чувствами

Продолжение таблицы 3

	и эмоциями, особенно в мотивационно-волевой сфере
	Аксиологический критерий
Принятие ценностей самоактуализирующейся личности	Недостаточный уровень: отсутствие интереса к развитию себя, своих сущностных сил, боязнь быть «белой вороной»
	Необходимый уровень: стремление к развитию себя в разных жизненных сферах, включая профессиональную, духовную сферу, обучения и образования, лишь в рамках социального одобрения
	Эффективный уровень: целостность во взглядах на свою личность, наличие сформировавшейся иерархии ценностей (стремление к истине, добру, красоте, справедливости, честности, порядку и т.п)
Гуманистический взгляд на природу человека	Недостаточный уровень: негативный взгляд на природу человека, отсутствие доверия к людям, желание манипулировать ими ради своих интересов
	Необходимый уровень: скептический взгляд на природу человека, доверие к людям лишь в определенных ситуациях
	Эффективный уровень: вера в могущество человеческих возможностей, симпатия и доверие к людям, непредвзятость, доброжелательность, любовь к людям, видение ценности в уникальности каждого человека
Значимость профессиональной деятельности	Недостаточный уровень: стремление к ограничению своей активности в профессиональной сфере, проявление исключительно прагматичного интереса к профессии, что в дальнейшем проявляется в отсутствии поддержки коллег, в ситуациях, когда это необходимо, а также неприкрытому цинизму
	Необходимый уровень: стремление к консервативности, стабильности, конформности; рассмотрение профессии как места и состояния, где не всегда можно осуществить ценности, связанные с развитием себя, или испытывать духовное удовлетворение от процесса работы
	Эффективный уровень: стремление к наиболее полной реализации своих способностей, отношение к профессии, как к миссии, где человек стремится гармонично осуществлять ценности, такие как развитие себя, духовное удовлетворение, творчество, активные социальные контакты, достижения, сохранение и проявление собственной индивидуальности, материальное благополучие и др.
	Деятельностный критерий
Стремление к творчеству	Недостаточный уровень: слабое проявление и стремление к творческому отношению к жизни, ко всем ее сферам; многое из того, что человек делает, не вызывает у него радости и желания творчески преобразить
	Необходимый уровень: стремление к творчеству в некоторых сферах жизни, иногда включая и профессиональную
	Эффективный уровень: применение творческого подхода ко всем сферам жизни, и особенно, к профессиональной сфере; человек считает, что в творчестве

Окончание таблицы 3

	заключается смысл жизни
Автономность	Недостаточный уровень: низкое проявление независимости в своих поступках, неуверенность в выборе того или иного решения, высказывания, линии поведения; нежелание или боязнь брать на себя ответственность
	Необходимый уровень: готовность взять на себя ответственность в ряде ситуаций; если вопрос очень важен, человек может проявить волю, решительность и даже пойти на определенный риск для достижения цели
	Эффективный уровень: решительность, способность повести за собой команду, генерировать новаторские идеи, ответственность за свои поступки, стремление всегда доводить начатое дело до логического конца, находчивость, оригинальность, умение рисковать
Спонтанность	Недостаточный уровень: неестественность поведения, излишняя сдержанность, напряженность или наоборот развязность
	Необходимый уровень: более естественное поведение, следование правилам и нормам, принятым в данной культурной среде, смущается при проявлении неловкости
	Эффективный уровень: проявление естественного и в то же время культурного поведения; человек не боится быть самим собой и этим привлекателен; не боится выглядеть неловким
Контактность и гибкость в общении	Недостаточный уровень: неискренность в общении, стремление манипулировать собеседником, нежелание понять другую точку зрения, стремление переложить вину за неудавшийся разговор на собеседника
	Необходимый уровень: доброжелательность в общении, склонность уходить от конфликтов, не всегда отстаивает свою точку зрения
	Эффективный уровень: в общении искренен, внимателен к собеседнику, но готов отстаивать свою точку зрения и открыто высказываться, в тоже время, не навязывает свои взгляды другим, уважает собеседника; целью общения здесь является взаимопонимание, познание другого, принятие совместных конструктивных решений и т.п.

Уровень, как правило, определяется как степень, характеризующая качество, высоту, величину, развитие чего-нибудь [130, с. 710]. В зависимости от динамики показателей компонентов сформированности профессионально-этической культуры мы можем выделить три уровня: недостаточный (низкий), необходимый (средний) и эффективный (высокий). Каждый показатель сформированности компонентов профессионально-этической культуры меняется при продвижении от недостаточного уровня к эффективному.

100-балльную шкалу мы разбиваем так, чтобы средний уровень показателя был не меньше, чем значение низкого и высокого уровней показателя. Это возможно в случае если низкий уровень мы будем рассматривать от 0 до 30, средний уровень – от 31 до 70 и высокий уровень – от 71 до 100.

Таким образом, диагностический инструментальный оценки уровня сформированности компонентов профессионально-этической культуры студентов вузов включает в себя критерии (когнитивный, эмоционально-чувственный, аксиологический, деятельностный) и их показатели, где когнитивный критерий оценивается посредством потребности в познании, самопониманием, ориентацией во времени; эмоционально-чувственный критерий – аутосимпатией, эмоциональной компетентностью; аксиологический критерий – принятием ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистическим взглядом на природу человека, значимостью для человека его профессиональной деятельности; деятельностный критерий – стремлением к творчеству, автономностью, спонтанностью, контактностью и гибкостью в общении. В диагностический инструментальный также включены характеристики уровней сформированности компонентов профессионально-этической культуры студентов вузов по каждому критерию; методики измерения и оценки показателей. Данный инструментальный применялся на протяжении всей опытно-экспериментальной работы [87, с. 146; 90, с. 187, 188; 91, с. 480].

Дальнейшим этапом исследования является разработка модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, которая, как отмечает Ю.И. Тарский, выступая в качестве концептуального инструмента, аналога данного фрагмента действительности, служит для хранения, расширения знаний о свойствах и структурах моделируемого процесса и помогает управлять им; что, в свою очередь, позволяет достичь намеченного результата [124, с. 25].

1.4 Модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов

Задачей данного параграфа является построение модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка.

Моделирование – это процесс построения модели объекта (системы), исследование его свойств и перенесение выявленных свойств на моделируемый объект (систему). Функциями моделирования являются описание, объяснение, прогнозирование поведения реальной системы или объекта [61, с. 31].

Под моделью понимают искусственную конструкцию или знаковую систему (физическая модель, вещественно-математическая модель, логико-математическая модель), которая используется в качестве аналога природного или социального предмета и явления. В.А. Ясвин определяет научное моделирование как метод исследования различных объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности [157, с. 32, 34]. Научное моделирование применяют для решения ряда проблем, таких как:

- как средство изучения сложных систем с целью их совершенствования и более эффективного использования;
- для проверки и демонстрации новой идеи, системы или метода;
- как средство предсказания будущего и обеспечения основы для планирования, прогнозирования и проектирования и др. [157, с. 34].

Научное моделирование позволяет перенести полученные знания при изучении модели на его реальный аналог и, таким образом, происходит абстрактное сопоставление свойств этих объектов, т.е. установление аналогии. Метод моделирования применяется для исследования структуры конкретного объекта или абстрактной категории (структурное моделирование), а также процессов, протекающих в них (функциональное моделирование). Выделяют также предметное моделирование: когда используется модель, которая воспроизводит физические, динамические, функциональные характеристики

исследуемого объекта; и знаковое моделирование: где моделями могут служить формулы, схемы, чертежи и т.п. [157, с. 34-35].

Модель, по определению Т.В. Светенко, является промежуточным звеном или мостом от теории к действительности, и помогает наметить применимость той или иной теории на практике, а также указывает на пути и способы экспериментальной проверки теории [115, с. 47].

У А.Н. Дахина мы находим три типа моделей в «общем» моделировании: физические (имеющие физическую природу, сходную с оригиналом), вещественно-математические/математические (имеющие физическую природу, отличную от оригинала, но позволяющие математически описать его поведение), логико-семиотические/семантические (конструируются из специальных знаков, символов, схем). Педагогические модели могут относиться к вещественно-математическим и логико-семиотическим типам [37, с. 13]. Педагогическое моделирование отличается тем, что оно работает на модели – цели, идеалы, к которым стремится педагогическая практика [37, с.15]. Валидность педагогической модели – это «операционально заданная степень адекватности модели, описывающей педагогическое явление» [37, с. 16]. Модель валидна, если спрогнозированный результат совпал с реальностью с наперед заданной точностью [37, с. 16].

Среди педагогических моделей, в зависимости от характера явления, его способности видоизменяться во времени, А.Н. Дахин выделяет статические и динамические модели. Например, логическая структура учебного материала имеет свойства статической модели. Для исследования педагогических процессов чаще используют динамические модели, которые объединяют в себе структурную, так и функциональную модели, где последняя отображает динамику протекающих процессов [37, с. 16]. Ю.Г. Татур отмечает, что педагогические модели всегда базируются на определенной концепции, представлены на естественном языке в виде описания взаимосвязанных элементов [125, с. 11].

В.И. Загвязинский, указывает на эвристическую функцию модели: модель открывает новые свойства оригинала, новые возможности его совершенствования [43, с. 7]. Автор выделяет педагогические

- описательные модели: текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, связи между проблемой, содержанием, способами его трансформации и результатами;

- структурные модели, в которых обнаруживается состав, иерархия элементов системы;

- функциональные или функционально-динамические модели, где преимущественно используются схемы, сравнительные таблицы, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы;

- эвристические модели, дающие возможность обнаружить новые связи и зависимости;

- интегративные модели, смешанные, включающие в себя компоненты нескольких или всех видов моделей [43, с .8].

Опираясь на типологизацию педагогических моделей, предложенную А.Н. Дахиным и В.И. Загвязинским, мы определяем тип нашей модели как структурно-функциональную или динамическую, так как она отражает структурные элементы и в тоже время показывает функциональные связи между ними.

Формирование – это процесс и результат взаимодействия человека с различными видами влияний: объективных, субъективный, целенаправленных и стихийных. То, что является результатом процесса формирования – это образование тех или иных качеств, свойств личности [136, с. 107]. Формирование всегда предполагает описание процесса, методов, условий и т.п. [24, с. 45]. Формирование в контексте личности, как пишет А.М. Столяренко, «это содержательное обогащение человека, сопровождающееся его оформлением, возникновением и изменением внешне проявляющихся качественных особенностей». Автор отмечает, что формирование – закономерное явление, необходимое и объективно присущее содержательным изменениям, при которых

происходит нарастание их количества, качества, роста и развития. Процесс формирования – это процесс единства изменений содержания и формы [122, с. 142]. Формирование профессионально-этической культуры студента вуза – это процесс, который проходит через определенные стадии, главными из которых являются:

- формирование сознания (преимущественно формируемый компонент – когнитивный);
- формирование убеждений (преимущественно формируемый компонент – аксиологический);
- формирование чувств (преимущественно формируемый компонент – эмоционально-чувственный);
- формирование навыков и умений поведения (преимущественно формируемый компонент – деятельностный).

Так как модель отображает процесс формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, т.е. отображает *педагогический* процесс, необходимо сказать о компонентах педагогического процесса, которые лягут в основу блоков нашей модели. И.П. Подласый выделяет:

- целевой компонент, который включает как генеральную идею – всестороннее и гармоничное развитие личности, так и конкретные задачи формирования отдельных качеств или их элементов;
- содержательный компонент, который отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в конкретную задачу;
- деятельностный (процессуальный, организационный, организационно-управленческий) компонент – взаимодействие педагогов и студентов, их сотрудничество, организация, управление процессом;
- результативный компонент процесса, отражающий эффективность его протекания, характеризующий достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью [100, с. 112-113].

Модель процесса формирования профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка мы представляем в виде

системы, которая включает в себя следующие блоки: теоретико-методологический, деятельностно-функциональный и результативно-оценочный.

Теоретико-методологический блок объединяет цель, задачи, теоретико-методологические подходы и принципы формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.

Деятельностно-функциональный блок модели включает функции профессионально-этической культуры, определяет этапы, содержание, методы, формы и средства.

Результативно-оценочный блок связан с определением критериев сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов и их показателей на разных уровнях сформированности.

Остановимся подробнее на каждом из блоков нашей модели.

Цель моделирования – поэтапное формирование профессионально-этической культуры студентов вузов, всех его компонентов раскрывается в следующих задачах:

- сформировать у студентов систему теоретических понятий и представлений о профессионально-этических вопросах в экономической деятельности; привить интерес к профессии; заложить мотивационную основу их будущей профессиональной деятельности;

- сформировать профессиональные ценностные ориентации, профессионально-этические нормы, способствовать формированию у студентов развитой эмоционально-чувственной сферы;

- способствовать переносу знаний в ситуации самостоятельных творческих заданий, имеющих эвристический и проблемный характер; способствовать формированию творческих навыков решения профессионально-этических задач.

Модель профессионально-этической культуры студентов вузов конструировалась на основе ряда методологических подходов: личностно-деятельностного и аксиологического. В параграфе 1.1. мы определяли профессионально-этическую культуру личности с позиции трех подходов: деятельностного, аксиологического и личностного. В данном параграфе, где речь

идет о педагогической модели процесса формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, мы считаем целесообразным применять личностно-деятельностный и аксиологический подходы. Остановимся на каждом из них более подробно.

А.Н. Леонтьев в своих работах показал, что базисом личности является совокупность ее отношений к миру, реализующихся через деятельность и ее смыслообразующие мотивы. Причем, очень важно отметить, что виды деятельности личности и их мотивы всегда имеют определенную иерархию. Такой взгляд на личность он противопоставляет персонализму, который утверждает о наличии некоего особого неизменного ядра личности, которое обростает в течение жизни различными приобретениями, не затрагивая сути этого ядра [72, с. 95]. Формирование же личности предполагает развитие действий субъекта, предпосылкой которых является развитие процесса целеобразования; обогащаясь, действия перерастают прежний круг и появляются новые их виды. Меняется иерархия деятельностей и мотивов [72, с.108]. А.Н. Леонтьев пишет: «Личность создается объективными обстоятельствами, но не иначе как через целокупность его деятельности, осуществляющей его отношения к миру» [72, с.112].

С.Л. Рубинштейн описывает деятельность, которая состоит из действий, выполнение которых ведет к ее конечной цели. Передвигая свою цель дальше, включая действия в более широкий контекст, человек насыщает свою деятельность новым более глубоким смыслом. Именно в таком образе жизни человека «и проявляется, и формируется цельная человеческая личность» [114, с. 466]. Далее он отмечает, что и в трудовой деятельности, и в игровой, и в учебной это проявление и формирование личности происходит по-своему, во всех них вместе и в каждой по отдельности [114, с. 510].

У современных исследователей большое значение придается тому факту, что знания не существуют сами по себе, они являются элементами деятельности, он производятся в деятельности. Знания в сочетании с практикой являются

приоритетом образовательного процесса. *Именно на деятельности происходит становление личности индивидов* [6; 84, с. 106; 147, с. 32].

Термин «подход» мы определяем, вслед за И.А. Зимней, как 1) мировоззренческую категорию, в которой отражены социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; 2) всеобщую и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, состоящего из ряда компонентов, главными из которых являются субъекты педагогического взаимодействия: преподаватель и студент [50, с. 64].

Личностно-деятельностный подход к обучению должен рассматриваться в единстве его компонентов: личностного и деятельностного. Личностный компонент личностно-деятельностного подхода включает рассмотрение студента с позиции его половозрастных, национальных, индивидуально-психологических и др. особенностей. Сам образовательный процесс выстраивается таким образом, чтобы стимулировать личностную интеллектуальную активность студента [50, с. 65]. Существует концепция личностно-ориентированного подхода в обучении, разработанная такими учеными как И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др., но она должна соотноситься, по мнению И.А. Зимней, с более общим личностно-деятельностным подходом [23, 116, 155]. *Личностный аспект в обучении не может быть единственным.* Необходимо также рассматривать и проблемы организации учебной деятельности, проблемы изучения ее закономерностей. Таким образом, деятельностный компонент личностно-деятельностного подхода выступает вторым, но равноправным, исходя из предпосылки, что формирование личности происходит в процессе деятельности.

Личностно-деятельностный подход в обучении необходимо рассматривать как с позиции педагога, так и с позиции учащегося по схеме $S1 \leftrightarrow S2$, где $S1$ – это преподаватель, который не только вызывает интерес к предмету изучения, но вызывает интерес к себе как к собеседнику, партнеру по образовательному взаимодействию; $S2$ – это учащийся, студент, общение с которым в процессе обучения рассматривается преподавателем как сотрудничество. Такое

сотрудничество имеет целью создание коллективного, коммуникативного, взаимодействующего субъекта, где схема расширяется до «субъект» S1 (учитель, преподаватель) ↔ S2+S3+S4+...+Sn (ученики, студенты)» [50, с. 76].

В личностно-деятельностном подходе с позиции обучающегося, отмечает И.А. Зимняя, научение предполагает единство его внешних и внутренних мотивов, например, внешнего мотива – мотива достижения, и внутреннего мотива – познавательного. Именно в процессе перехода из внешнего во внутреннее у студента «целенаправленно и эффективно формируется саморегуляция, самооценивание и т.д.» [50, с. 76]

Еще один подход, в рамках которого мы проводили наше исследование – аксиологический. В педагогике данный подход имеет ярко выраженный гуманистический характер: в основе лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, идея гармонично развитой личности, идея справедливого общества и т.п. [96, с. 29-30] Данный подход осмысливает также этические ценности в нескольких срезах действительности: 1) как особые качества личности (честность, ответственность, сострадательность и др.), 2) как особый характер отношений между людьми, определяемый совокупностью моральных норм (заповедей, принципов, кодексов, правил) [69, с. 910-911]. Аксиологический подход выходит на проблему функционирования ценностей в целях и результатах обучения и воспитания. К.Д. Радина считает, что именно на основе аксиологического подхода целесообразно определять значимость результатов педагогического исследования [106, с.14-15].

Философ Н.С. Розов пишет, что проведенные социально-философские и этические исследования современных требований к гуманитарному образованию определили следующие его ценности: 1) ответственность за общезначимые ценности; 2) свободное мировоззренческое определение; 3) общекультурная компетентность; 4) личностная самоактуализация в культуре и жизни [113] Остановимся на каждой из этих ценностей подробнее.

В общезначимые ценности входят ценности кардинальные (относящиеся к жизни, здоровью человека, свободе мысли, гражданским правам,

неприкосновенности собственности и т.п.), субкардинальные (экологические ценности, ценности, к которым относятся общеизвестные правовые и политические принципы и т.п.) и этосные – признаваемые в рамках определенного сообщества или целого государства общезначимыми (религиозные, национальные). Так как Н.С. Розов под этосом понимает «совокупность особенностей образа жизни и мышления отдельного сообщества», то мы можем, вероятно, отнести сюда и профессиональные ценности. Идею ответственности за общезначимые ценности в образовании Н.С. Розов выражает следующим образом: «Будь таким, каким ты сам себя взрастишь в твоём свободном самоопределении. Но общезначимые ценности остаются непреложными. Они нуждаются в защите и поддержке, в том числе и твоей. Ты свободен во всем остальном, но за общезначимые ценности ты в ответе» [113]. Необходимо отметить, что в обществе может наблюдаться значительное колебание системы ценностей и даже полная ее перестройка в связи с различными обстоятельствами, например, социально-экономическими. Поэтому государство пытается закрепить понятие об общезначимых ценностях на уровне программных документов в качестве ориентира в сфере культуры, образования и т.п. [36].

Свободное мировоззренческое определение предполагает, что учащийся, студент имеет право свободно принимать те ценности, которые ему близки, отвечают его потребностям и соотносятся с его взглядами, будут выражаться в форме мотивов, целей, принципов и т.п. Л.П. Разбегаева говорит о необходимости поставить в центре содержания образования, в частности, гуманитарного, значимые для личности и *общества ценностно-смысловые проблемы*. Поэтому ценностный компонент должен стать важнейшей и неотъемлемой частью всех уровней содержания гуманитарного образования. Автор выявляет универсальные гуманистические ценности постиндустриальной цивилизации, которые перекликаются с ценностями, определяемыми Н.С. Розовым (общезначимые, субкардинальные, этосные): Отечество, Традиции, Человек Цивилизации, Новации, Мир [108, с. 78].

Общекультурная компетентность личности должна формироваться в трех аспектах:

- 1) смысловом: когда человек способен, как пишет Н.С. Розов, адекватно осмыслить ситуацию в более общем культурном контексте;
- 2) проблемно-практическом: когда происходит адекватное распознавание ситуации, постановка целей, задач и дальнейшее эффективное решение;
- 3) коммуникативном, которое включает адекватное общение, когда учитываются культурные образцы общения и взаимодействия.

Общекультурная компетентность предполагает выход за пределы профессиональной сферы при осмыслении, практическом решении и коммуникативном выражении ситуаций [113].

Необходимо сказать и о роли личностной самоактуализации как образовательной ценности. Самоактуализация есть стремление человека к возможно полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. «Самоактуализирующейся» личность можно назвать лишь тогда, когда она вышла на уровень самоактуализации [63, с. 98]. Другими словами, это раскрытие и развитие личностного потенциала человека, а также эмоциональное отношение к данному процессу. Н.С. Розов говорит о том, что ценность самоактуализации связана с ориентацией индивида на собственные интересы в образовании, поиском своего места в жизни, обществе, формированием его творческих качеств. Ответственность за общезначимые ценности появляется только при постоянном развитии личностного потенциала – процессом самоактуализации.

На основании анализа личностно-деятельностного и аксиологического подходов, мы выделили принципы организации процесса формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Принципы от греч. *princĭpum* – начало, основа: как пишет А.М. Столяренко, в основе принципов лежат понимание закономерностей объективной реальности и опыт познания их. Принципы сформулированы как рекомендации, которых следует придерживаться при новых теоретических исследованиях и в практике [122, с. 81]. В.И. Загвязинский и Р. Атаханов полагают, что понятие «принцип» близко к

понятию «требование», но принцип должен иметь более глубокое и развернутое научное обоснование, т.е. выражать способ достижения целей, основываясь на учете объективных закономерностей. Тот или иной принцип должен быть применим к исследованию всех ситуаций в данной сфере и, более того, он обязателен для исполнения [44, с. 40]. Принципы формируются на основе закономерностей педагогических процессов, от выбора того или иного принципа преподавателем зависит их продуктивность. Разработанная нами модель включает следующие принципы:

– принцип коммуникативной направленности обучения: данный принцип предполагает равноправное общение субъектов образовательного процесса: студента/студентов и преподавателя, их взаимодействие на всех этапах образовательного процесса при координирующей, поддерживающей роли преподавателя [95, с. 69];

– принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности: данный принцип реализуется в пробуждении не только мысли и памяти, но и чувств студентов; с позиции преподавателя этот принцип реализуется в выборе нужного, но и интересного содержания, в интересной подаче материала; в повышении активности студентов, благодаря использованию соответствующих форм, методов, технологий; в побуждении к поиску личностного смысла в изучаемом материале; в побуждении к самостоятельной работе студентов и содействию в ее организации [122, с. 317];

– принцип гуманизации содержания образования: при реализации данного принципа формируются ценностные ориентации личности, которые отличаются гуманистической направленностью и являются общезначимыми. Необходимо отметить, что гуманизм, как общефилософское понятие – это мировоззрение, утверждающее ценность человеческого существования, свободу, суверенность прав и достоинство каждого человека [15, с. 19]. Защита общезначимых ценностей во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в профессиональной, является обязательным условием безопасности человеческого сообщества в целом и его устойчивого развития;

– принцип личностной направленности обучения: реализуется в последовательной активизации имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также развитие этих личностных параметров [30, с. 144]. Принцип личностной направленности обучения учитывает и свободное мировоззренческое определение студента, отражающееся в его мотивационной сфере, выборе ценностных ориентиров и т.п.

Деятельностно-функциональный блок модели отображает содержание разработанного и реализованного спецкурса «Профессиональная этика в бизнесе и экономике», рассчитанного на 108 академических часов. Он содержит основные важные профессионально-этические вопросы экономической деятельности, а также вопросы личностного роста и включает задания для формирования всех компонентов профессионально-этической культуры студентов (когнитивного, эмоционально-чувственного, аксиологического, деятельностного). Содержание курса подробно описано в главе, посвященной опытно-экспериментальной работе по формированию профессионально-этической культуры студентов вуза.

Применяемый в рамках данного спецкурса метод проблемного обучения, ситуационного обучения (case-study), деловой игры, метод сократического диалога, проектный метод подробно описаны в параграфе 1.4, посвященном условиям формирования профессионально-этической культуры студентов вузов.

Функции и этапы формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, которые мы также включили в представленную модель, были подробно рассмотрены нами в параграфе 1.2. Необходимо отметить, что формирование компонентов профессионально-этической культуры студентов происходит на каждом этапе в той или иной степени. На познавательном этапе происходит формирование, в основном, когнитивного компонента, на ценностно-ориентационном этапе – аксиологического компонента, на преобразовательном этапе – деятельностного компонента. Но на всех перечисленных этапах происходит формирование эмоционально-чувственного компонента (где-то в большей, где-то в меньшей степени). Данное утверждение основывается на мнении С.Л. Рубинштейна, приведенного в параграфе 1.1, что чувства или эмоции

всегда являются единством эмоционального и интеллектуального, также как и познавательный процесс сопровождается единством интеллектуального и эмоционального [114, с. 552, 557]. И что «...с одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывают обычно у человека те или иные чувства, с другой – чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на его деятельность» [114, с. 559].

Деятельность субъектов образовательного процесса (студентов, преподавателя) меняется в зависимости от этапа формирования профессионально-этической культуры. Подробно содержание, методы и формы и, включенные в деятельностно-функциональный блок охарактеризованы во второй главе при описании экспериментальной работы.

В результативно-оценочном блоке модели объединены критерии сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов (когнитивный, эмоционально-чувственный, аксиологический, деятельностный), их показатели и уровни сформированности по каждому критерию.

Подробное описание содержания результативно-оценочного блока: критериев, показателей, уровней и примененного диагностического инструментария представлено в параграфе 1.3.

Обоснование модели формирования профессионально-этической культуры студентов-вузов позволяет сделать следующий вывод:

– структурно-функциональная или динамическая модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов представляет собой конструкт, который состоит из теоретико-методологического, деятельностно-функционального и результативно-оценочного блоков;

– теоретико-методологический блок включает обоснование личностно-деятельностного и аксиологического подходов, принципы формирования профессионально-этической культуры (принцип коммуникативной направленности обучения, принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности, принцип гуманизации содержания образования, принцип личностной направленности обучения). Достижение главной цели – формирование профессионально-этической культуры студентов вузов, возможно при решении ряда задач:

1) сформировать у студентов систему теоретических понятий и представлений о профессионально-этических вопросах в профессиональной деятельности; привить интерес к профессии; заложить мотивационную основу их будущей профессиональной деятельности;

2) сформировать профессиональные ценностные ориентации, профессионально-этические нормы, способствовать формированию у студентов развитой эмоционально-чувственной сферы;

3) способствовать переносу знаний в ситуации самостоятельных творческих заданий, имеющих эвристический и проблемный характер; способствовать формированию творческих навыков решения профессионально-этических задач;

– деятельностно-функциональный блок отражает изменение образовательной деятельности в зависимости от этапа формирования профессионально-этической культуры:

– изучение профессионально-ориентированных текстов, имеющих также профессионально-этическую направленность, изучение основных этических философских понятий, применимых в сфере профессиональной деятельности, изучение роли и места специалиста в обществе;

– изучение профессиональных норм и ценностей специалиста, знакомство с профессиональной этикой, рассмотрение правил поведения, профессионального этикета, стилей делового общения, теоретическое и практическое изучение вопросов эмоциональной сферы; изучение признаков самоактуализации личности; выполнение заданий профессионально-этической направленности (решение «кейсов», этических дилемм);

– самостоятельное создание исследовательского или творческого продукта, отражающего этические проблемы профессиональной сферы и т.д. [88, с. 289]

Результативно-оценочный блок модели соединяет в себе критерии сформированности компонентов профессионально-этической культуры (когнитивный, эмоционально-чувственный, аксиологический, деятельностный), их показатели и уровни сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов (недостаточный, необходимый, эффективный).

Модель представлена на рисунке 2.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК				
Цель: формирование профессионально-этической культуры студентов вузов				
Задачи: поэтапное формирование когнитивного, чувственно-эмоционального, аксиологического, деятельностного компонентов профессионально-этической культуры студентов вузов				
Теоретические подходы: личностно-деятельностный, аксиологический				
Принципы: коммуникативной направленности обучения; интереса, активности, сознательности и самостоятельности; гуманизации и общекультурной направленности образования; личностной направленности обучения				
ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ БЛОК				
Функции: гносеологическая, регулятивная, аксиологическая, коммуникативная, гуманистическая, прогностическая, творческая, информационно-просветительская, новаторская				
Этапы	Преимущественно формируемый компонент		Спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике»	
Познавательный	Когнитивный, эмоционально-чувственный		Изучение и анализ этических проблем в экономике и предпринимательской деятельности	
Ценностно-ориентационный	Аксиологический, эмоционально-чувственный		Разрешение проблемных ситуаций, имеющих профессионально-этическую направленность, выполнение заданий из «эмоционального блока»	
Преобразовательный	Деятельностный, эмоционально-чувственный		Осуществление творческо-исследовательских проектов, имеющих профессионально-этическую направленность	
Методы: коммуникативный, игровой, проектный методы; метод проблемных ситуаций,				
Формы: аудиторная (практические занятия и семинары) и внеаудиторная работа (проведение самостоятельных исследований и представление их результатов на научно-практической конференции для студентов младших курсов «Science Kaleidoscope»)				
Средства: учебные пособия, видео и аудиоматериалы, учебное оборудование (компьютеры, проектор), речевые средства				
РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК				
Критерии	Когнитивный	Эмоционально-чувственный	Аксиологический	Деятельностный
Показатели	потребность в познании, самопонимание, ориентация во времени	аутосимпатия, эмоциональная компетентность	принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, высокая значимость профессии	стремление к творчеству, автономность, спонтанность, контактность и гибкость в общении
Результат: сформированность профессионально-этической культуры студентов вузов с переходом с недостаточного уровня на необходимый и с необходимого уровня на эффективный				

Рисунок 2 – Модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов

Далее нами будут определены условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, что является одной из главных задач диссертационного исследования.

1.5 Условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов

Для определения условий формирования профессионально-этической культуры студентов вузов обратимся к определению понятия «условие». Условие – это обстоятельство или совокупность обстоятельств, необходимых для того или иного явления. В философском определении условие – это то, от чего зависит нечто другое обуславливаемое; это существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного объекта. Г.И. Железовская пишет, что под условием следует понимать те отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может ни возникнуть, ни существовать [42, с. 68]. Формирование и дальнейшее развитие тех или иных качеств, свойств, умений, не существующих пока во внутренних структурах человека, возможно при наличии специальных педагогических условий [136, с. 107].

Мы сформулировали ряд условий формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, а именно: *условие создания коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку*, где изучение предмета происходит в процессе общения. Процесс изучения иностранного языка через общение является мощным средством для формирования общей, коммуникативной, профессиональной, профессионально-этической культуры и др., что отражено в работе многих исследователей [10, 13, 30, 60, 94, 127, 129]. М.С. Каган считает, что понятие «коммуникация» обозначает процесс передачи информации кому-то или чему-то, так как получателем информации при коммуникации может быть и не человек, а, например, компьютер. Так коммуникация рассматривается с точки зрения механистической парадигмы

[56, с. 244]. А с позиции личностно-деятельностного подхода коммуникация понимается как совместная деятельность участников коммуникации, целью которой является выработка общего (до определенного предела) взгляда на вещи и действия с ними [64, с. 24]. Подчеркнем, что слова «общий» и «общение» имеют один корень. То есть чистая коммуникация на философском языке – есть форма связи субъекта с объектом. Но общение, как вид коммуникации является формой связи субъекта с другим субъектом, где целью является не прием, понимание и усвоение послания, а осмысление, оценка, истолкование и доведение всего этого до отправителя, чтобы в будущем стало возможным достижение идейной общности. М.С. Каган подчеркивает: «Общение и диалог – достояние человека, высшее проявление взаимоотношений людей...» [56, с. 244]. Также автор отмечает, что оптимальным механизмом передачи знаний является коммуникация, где не столь важен личностный компонент, но этапы передачи умений и ценностей не могут осуществляться безлично. Передача умений требует показа самого действия, а при передаче ценностей только как знаний мы «...формируем людей, которые все знают, но поступают не в соответствии с этими знаниями, потому что из знания ценностные ориентации не возникают». Ценности, по мысли философа, могут формироваться лишь в процессе духовного общения людей [56, с. 657-658].

Л.А. Петровкая отмечает, что развитое общение всегда включает в себя две грани – это общение, основанное на субъект-объектной схеме и общение, построенное по схеме субъект-субъект. Субъект-объектное общение часто несет в себе манипуляторные черты, когда один партнер по общению выступает в роли субъекта, воздействующего на объект – другого партнера. При субъект-субъектном общении наблюдается равенство психологических позиций участников общения, при котором происходит взаимное обогащение интеллектуальных, духовных, эмоциональных сфер. Субъект-субъектное общение по виду задач относят к продуктивному, так как реализация продуктивного общения подразумевает активизацию творческого потенциала их участников; задействуются два взаимосвязанных, но существенно различающихся уровня:

внешний – поведенческий, операционально-технический, и внутренний или глубинный, затрагивающий личностно-смысловые образования. Глубинный уровень общения играет определяющую роль по отношению к внешнему поведенческому [97, с. 141-142].

Е.И. Пассов, говоря о принципе организации образовательного процесса как модели процесса общения, выделяет два вида общения: личностное общение, в котором говорящие выступают как личности, со своим мировоззрением, знаниями, чувствами, ценностями, опытом, и ролевое общение, когда его участники выполняют определенные социальные роли «преподаватель», «студент», «руководитель», «подчиненный» и т.д. На занятиях при ролевом общении студент и преподаватель видят, как правило, только официальный статус, отсутствует взаимоотношение на личностном уровне, поэтому и не возникает цели общения – изменение взаимоотношений, влияние на собеседника. Отсутствует обмен мыслями, идеями, чувствами [94, с. 53-54].

Коммуникативный метод базируется на личностном общении. И инициативу, по мнению Е.И. Пассова, в переходе с ролевого общения на личностное, должен взять на себя преподаватель. Учебная тема, рассматриваемая на занятии, подается студентам на коммуникативной основе, что позволяет студентам наполнить ее личностным смыслом, проявить свое эмоциональное отношение. Очень важно создание дружественной, психологически комфортной атмосферы, особенно на занятии по иностранному языку, где речевая деятельность – ведущая. При этом нельзя забывать, что реальное общение – это стихия, а учебный процесс требует определенной организации, так как перед студентами и преподавателем стоят конкретные учебные задачи. Поэтому нужно рассматривать коммуникативный метод не как общение ради общения, а как метод, способствующий достижению тех или иных образовательных задач [94, с. 69-70].

Следующим условием является *создание мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой*, и раскрывается оно в следующих положениях: мотив отражает потребность, которая, в свою очередь,

побуждает к деятельности. Для оптимизации процесса формирования профессионально-этической культуры студента вуза необходимо актуализировать соответствующую потребность. Мотивы могут относиться к разным группам: мотивы общественного характера – осознание значимости выбранной профессии, необходимости приносить пользу людям, улучшение социально-экономического условий в родной стране; мотивы личного характера – удовлетворение потребности в общественном признании, в самоактуализации, самовыражении, в осуществлении смысла и реализации ценностей. Создание мотивации выражается в наполнении образовательного процесса на занятиях иностранного языка для экономических специальностей личностным смыслом; он также должен быть напрямую или опосредованно связан с той профессиональной реальностью, в которой возможно будет существовать будущий специалист. Содержание обучения должно также отражать проблемы социально-экономического развития современного общества и требования, предъявляемые этим обществом к специалистам экономического профиля; освещение различных философских подходов, описание конкретных примеров и т.д.

Условие изучения гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявление ее этических проблем. Для реализации данного условия необходимо наполнить содержание дисциплины «Иностранный язык» темами, отражающими вопросы профессиональной деятельности, которые имеют три уровня:

- 1) глобальный,
- 2) государственный,
- 3) личностный.

В своей работе «Принципы этической экономики» Петер Козловски пишет, что рынок, хозяйственная деятельность нуждаются в этике – главном факторе снижения различных рисков. Поэтому именно этика является тем регулятором, который обеспечивает надежность экономической системы [62, с. 30-31, 34]. Изучение этических вопросов в сфере экономики, имеющей глобальное значение, включает такие темы как теория утилитаризма, теория справедливости, устойчивое развитие, снижение масштабов нищеты, сохранение безопасной

окружающей среды и др. Вопросы государственного уровня касаются экономической безопасности страны и ее экономической самостоятельности, проблем коррупции, проблем модернизации и др. Изучение профессиональной сферы на уровне личности включает вопросы корпоративной этики, кросскультурного взаимодействия и взаимопонимания, вопросы профессионального этикета, профессионального общения, проблемы поиска и осознания личностных смыслов в профессии, самоактуализации личности. Внимательное рассмотрение всех этих вопросов, осмысление, обсуждение и т.п. становится основой формирования системы ценностей студентов – будущих экономистов: кардинальных, субкардинальных, этосных (по определению Н.С. Розова) [113].

Условие применения в обучении личностно-ориентированных методов, которые позволяют активизировать процесс формирования профессионально-этической культуры будущих специалистов, всех ее компонентов. Данное условие основывается на изменении облика современного высшего образования, которое имеет целью формировать личностные и профессиональные качества в гармоничном сопряжении. Метод ролевой игры, в частности, деловая игра, имеет высокий потенциал для формирования личности будущего специалиста, его поведения, эмоциональной сферы. Как пишет Б.М. Бим– Бад, игра, выполняя учебную функцию, освобождает от учебной психической нагрузки, тренирует его сущностные силы, способствует появлению желания проявить себя, свои личные качества, развивает эмоциональную сферу студента, и «именно в игре с улыбкой можно усваивать серьезные истины» [19, с. 169].

Решение профессионально-этических ситуаций является одним из примеров деловых игр, проводимых при обучении будущих специалистов [162, с. 57-63]. Установлено, что при проведении деловых игр усваивается примерно 90% информации. Мы полагаем, что такая высокая эффективность является результатом вовлечения многих сфер студентов: когнитивной, эмоционально-чувственной, аксиологической, деятельностной [92, с. 271].

Проблемный метод представляет собой работу над проблемными ситуациями, не имеющими стандартного решения. Ряд авторов, такие как О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына, подчеркивают, что решение проблемных ситуаций предполагает освоение универсальных способов деятельности. Содержание ситуационной задачи ориентировано на имеющийся культурный опыт студентов, но и позволяет творчески осваивать новый опыт. Решение задачи будет заключаться в определении способа деятельности и, если возможно, множественности допустимых решений [5, с. 3, 46, 47]. Такие задания как последовательность ситуаций, содержащих нравственные проблемы, необходимость выбора поступка и проявления при этом личностных функций, дает студенту, по словам В.В. Серикова, опыт выбора ценности, линии поведения, опыт рефлексии, опыт поиска смысла, опыт ответственности, опыт креативности и др. [116, с. 169-170]. Метод проблемных ситуаций соотносится с методом контекстного обучения, где учащийся включен в контекст будущей профессиональной деятельности, что в свою очередь, по словам А.А. Вербицкого, придает учению личностный смысл, порождает интерес студента к содержанию образования [27, с. 229-230]. Именно смыслообразующая система образовательного процесса, по словам И.Э. Рахимбаевой, является условием активации субъектной деятельности студента [110, с. 82].

Еще один личностно-ориентированный метод – метод сократического диалога посредством наводящих вопросов и поисков ответов на них помогает постепенно, шаг за шагом выйти на решение той или иной проблемы, раскрыть сложные понятия, довести мысль до ее логического завершения. Метод сократического диалога применялся нами в деловой игре, в ситуационном обучении. Он является естественным и эффективным инструментом для организованной мыслительной деятельности, выстраиванию сотрудничества для достижения общей цели – найти ответ, решение. Метод сократического диалога выполняет также большую воспитательную функцию по научению основам культуры общения, дискуссии, глубоко затрагивает эмоциональную сферу участников диалога, порождая в них чувство благородного азарта,

целеустремленности, способствует формированию «высших» чувств (справедливости, долга и т.п.). Таким образом, данный метод, в сочетании с решением этических проблем формирует как когнитивную, так и эмоционально-чувственную сферу, что снимает противоречия, выявленные некоторыми критиками, например критиками теории нравственного развития Л. Кольберга, что при решении этических дилемм задействована преимущественно только одна из этих сфер [164].

Метод проектов, появился в США в 20-е годы XX века и связан с именами его разработчиков педагогов Джона Дьюи и Уильяма Херда Килпатрика. Ключевым принципом метода проектов является принцип целесообразности, принцип связи с реальной жизнью, с реальными потребностями учащихся: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу эти знания применить» [101, с. 57]. Метод проектов требует от студента применения интегрированных знаний, совокупности полученного опыта. Результатом работы по методу проектов должен стать «продукт»: научно-исследовательский, художественный и др. Продукт должен иметь практическую или теоретическую значимость. Проект может быть и индивидуальным, и групповым. Проектный метод предполагает самостоятельную работу студентов под творческим или научным руководством преподавателя, владеющего знаниями и умениями в области проектной деятельности.

Личностно-ориентированные методы в обучении отличаются от других методов своей эвристичностью. Эвристичность, как определяет ее Е.И. Пассов, это такая характеристика явления или процесса, которая наделена незапланированностью, нестандартностью, творческим началом, непредсказуемостью [94, с. 474]. И все эти перечисленные характеристики относятся к человеческой личности. Как пишет А.В. Хуторской, автор научной школы, занимающейся вопросами дидактической эвристики, результаты деятельности обучаемого выступают не только личностным, но и общекультурным приращением, где он уже выступает как полноправный участник культурно-исторического процесса [142]. Е.А. Александрова отмечает,

что в учебном процессе необходимо формулировать задания так, чтобы всегда учитывалась их значимость и ценность для личностного развития учащегося. Это задания «...требующие критического осмысления, сравнения и сопоставления, поиска аналогий и осознания, иных в педагогической практике быть не должно» [7, с. 7]

Таким образом, нами были выделены следующие педагогические условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов: создание коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, создание мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой, изучение гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявление ее этических проблем, применение в обучении личностно-ориентированных методов.

Выводы по первой главе

1. Анализ философской, психологической, педагогической литературы показал, что деятельностный, личностный и аксиологический подходы являются основными при определении профессионально-этической культуры личности, которая представляет собой личностное образование, отображающее степень освоения специальных знаний и умений в профессиональной сфере, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-чувственной сферы; способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью. Структурный анализ выявил такие компоненты профессионально-этической культуры личности как когнитивный, аксиологический, эмоционально-чувственный, деятельностный.

2. Исходя из данного определения профессионально-этической культуры личности, мы подошли к пониманию профессионально-этической культуры студентов вузов, как личностному образованию, отображающему степень готовности к освоению знаний и умений, способствующих будущей профессиональной самореализации, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-чувственной сферы; как способу профессиональной

деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью. Профессионально-этическая культура студентов вузов состоит из когнитивного, аксиологического, эмоционально-чувственного и деятельностного компонентов, имеющих ту же характеристику, что и компоненты профессионально-этической культуры личности. Мы также определили ее функции: гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую и новаторскую и этапы формирования: познавательный, ценностно-ориентационный и преобразовательный.

3. Был разработан соответствующий инструментарий, позволяющий диагностировать уровни сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов на протяжении всей опытно-экспериментальной работы, включая констатирующий и формирующий этапы.

4. Нами была разработана структурно-функциональная или динамическая модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка, включающая теоретико-методологический, деятельностно-функциональный и результативно-оценочный блоки.

Теоретико-методологический блок объединяет цель, задачи, теоретико-методологические подходы и принципы формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Цель моделирования – это поэтапное формирование профессионально-этической культуры студентов, всех его компонентов раскрывается в следующих задачах:

- сформировать у студентов систему теоретических понятий и представлений о профессионально-этических вопросах в профессиональной сфере; привить интерес к профессии; заложить мотивационную основу их будущей профессиональной деятельности;

- сформировать профессиональные ценностные ориентации, профессионально-этические нормы, способствовать формированию у студентов развитой эмоционально-чувственной сферы;

– способствовать переносу знаний в ситуации самостоятельных творческих заданий, имеющих эвристический и проблемный характер; способствовать формированию творческих навыков решения профессионально-этических задач.

Методологической основой данной модели стали личностно-деятельностный и аксиологический подходы.

Деятельностно-функциональный блок модели содержит функции профессионально-этической культуры, определяет ее этапы формирования, содержание, включающее спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике», личностно-ориентированные методы обучения: коммуникативный, метод проблемных ситуаций, игровой, метод сократического диалога, проектный метод, а также его формы и средства.

Результативно-оценочный блок объединяет в себе критерии (когнитивный, эмоционально-чувственный, аксиологический, деятельностный), показатели по каждому критерию: по когнитивному критерию – потребность в познании, самопонимание, ориентация во времени; по эмоционально-чувственному критерию – аутосимпатия, эмоциональная компетентность; по аксиологическому критерию – принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, значимость для человека его профессиональной деятельности; по деятельностному критерию – стремление к творчеству, автономность, спонтанность, контактность и гибкость в общении; а также уровни сформированности профессионально-этической культуры (недостаточный, необходимый и эффективный) по каждому критерию.

5. Были определены условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов: условие создания коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, условие создания мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой, условие изучения гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявления ее этических проблем, условие применения в обучении личностно-ориентированных методов обучения.

Во второй главе нами будет проверена эффективность разработанной модели.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБИРОВАНИЮ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

2.1 Констатирующий этап эксперимента: диагностика исходного уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов

Опытно-экспериментальная работа по апробированию модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов проводилась на базе ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского» на экономическом факультете в течение 2016-2017 годов. В экспериментальную группу вошли 68 студентов – бакалавров 1-2 курсов очной формы обучения направления подготовки «Менеджмент организации» 38.03.02, «Инновационная экономика» 27.03.05, «Управление персоналом организации» 38.03.03, «Финансы и кредит» 38.03.01, «Экономика предпринимательства» 38.04.01. Контрольную группу составили 62 студента также 1-2 курсов аналогичных направлений подготовки. Перед нами стояли следующие задачи:

- 1) диагностировать исходный уровень сформированности профессионально-этической культуры в контрольной и экспериментальной группе;
- 2) экспериментально проверить эффективность разработанной нами модели;
- 3) подтвердить эффективность данной модели с помощью методов математической статистики.

Эксперимент – общий эмпирический метод, суть которого заключается в изучении процессов или явлений в строго контролируемых и управляемых условиях. В педагогике эксперимент является способом подтверждения справедливости гипотезы и результатов теоретического исследования [83, с. 6].

Перед апробацией модели и в контрольной, и в экспериментальной группах был диагностирован исходный уровень сформированности профессионально-этической культуры. Как было сказано ранее, диагностический инструментарий разрабатывался в соответствии с показателями критериев сформированности профессионально-этической культуры (когнитивный, эмоционально-чувственный, аксиологический, деятельностный критерии).

Приводим результаты по каждой использованной методике и обобщенные результаты по каждой группе.

В диагностике самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина студенты выбирают одно из утверждений а) или б), объединенных в пару. Всего в опроснике 100 пар утверждений. Каждое утверждение соответствует 1 баллу. По данному тесту определение такого показателя как «потребность в познании» показало, что 5,9% студентов контрольной и 11,8% экспериментальной групп показывают низкий результат, что соответствует недостаточному уровню. Высокий результат (эффективный уровень) демонстрируют 8,9% студентов контрольной и 14,7% экспериментальной группы, что дало нам возможность прогнозировать положительный эффект апробирования разработанной модели, так как потребность в познании является одним из факторов успешного формирования профессионально-этической культуры. Необходимый уровень потребности в познании наблюдался у 85,3% контрольной и 73,5% экспериментальной группы.

Недостаточный (низкий) уровень самопонимания показали 17,6% студентов контрольной и 26,5% экспериментальной групп, что говорит о недостаточном понимании своих потребностей, недостаточном осознании своего личного «Я» с его желаниями, устремлениями, способностями, говорит о неуверенности. Необходимый уровень самопонимания у 73% студентов контрольной и 67,7% экспериментальной группы свидетельствует о том, что они лучше осознают свою личностную сущность, менее зависимы от мнения, стандартов, оценок окружающих. Эффективный уровень самопонимания, который наблюдался на данном этапе у 8,9% студентов контрольной и 5,8% студентов экспериментальной

группы указывает на то, что студенты хорошо понимают себя, у них развито критическое мышление, позволяющее им ориентироваться в своей личностной системе.

Дифференциация по следующему показателю «ориентация во времени» дала следующие результаты: недостаточный уровень наблюдался у 17,6% контрольной и 11,8% экспериментальной группы, что характеризует этих студентов как имеющих низкую осознанность текущего момента, его важность и взаимосвязанность с прошлым и будущим. Необходимый уровень, отразившийся в ответах 38,2% студентов контрольной и 64,7% экспериментальной групп указывает на более высокую оценку жизни «здесь и сейчас» и осознания необходимости наполнения его деятельностью. Довольно высокий процент студентов в контрольной группе по показателю «ориентация во времени» 44,1% и почти в два раза ниже в экспериментальной группе 23,5% демонстрировали эффективный уровень, характеризующийся пониманием времени как единого целого настоящего, прошлого и будущего, продуктивным использованием текущего момента, видением его высокой ценности.

Результаты по данным трем показателям (потребность в познании, ориентация во времени) входят в когнитивный критерий. Обобщенные данные по обеим группам представлены на рисунке 3.

Эмоционально-чувственный критерий объединяют два показателя. Первым из них является аутосимпатия. 8,9% студентов контрольной и 17,6% экспериментальной групп, имеющих недостаточный уровень по данному показателю, обнаруживают чувство недовольства собой, чувство тревожности, растерянности. Почти одинаковый результат показали студенты, демонстрировавшие необходимый уровень аутосимпатии: 73,5% в контрольной группе и 73,6% в экспериментальной. Эффективный уровень данного показателя почти в два раза выше был выражен у студентов контрольной группы – 17,6% и лишь 8,8% в экспериментальной группе.

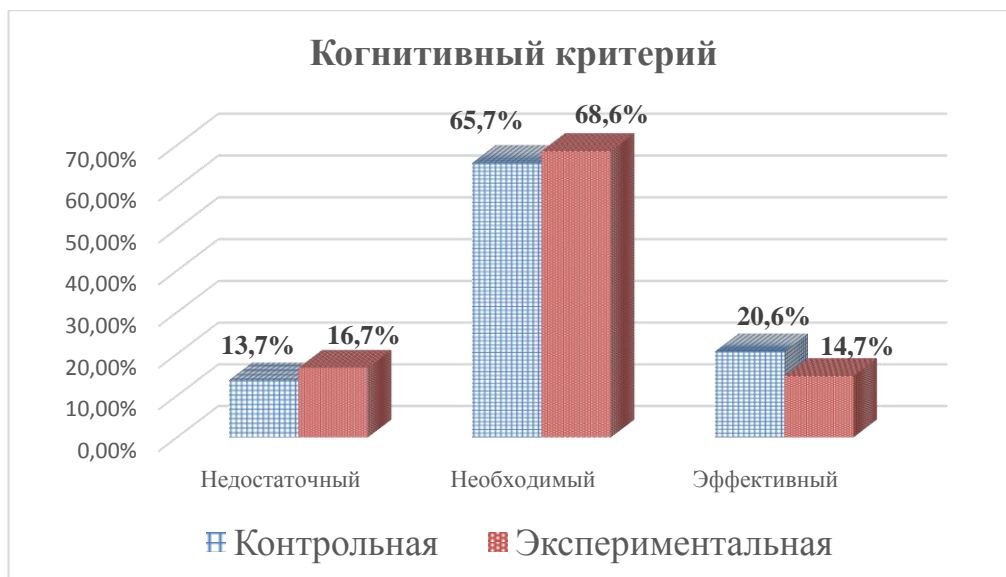


Рисунок 3 – Сформированность профессионально-этической культуры студентов контрольной и экспериментальной группы по когнитивному критерию на констатирующем этапе эксперимента

Показатель «эмоциональная компетентность» был analyzed по диагностике «эмоционального интеллекта» Н. Холла. Мы использовали термин «эмоциональная компетентность», так как оценивали уровни не парциального эмоционального интеллекта, отраженного в шкалах «эмоциональная осведомленность», «управление своими эмоциями», «самотивация», «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей», а его интегративный уровень, что допускает данная диагностика. Интегративный характер данного показателя, объединившего данные шкалы, позволил нам назвать его иначе, а именно «эмоциональная компетентность».

53,1% студентов в контрольной группе и 61,8% студентов в экспериментальной группе показывают непонимание своей чувственно-эмоциональной сферы, трудности в распознавании своих чувств, в их проявлении, а также саморегуляции. Такие результаты свидетельствуют о недостаточном уровне эмоциональной компетентности и необходимости применения определенных методов для улучшения данного показателя. Также удалось выявить, что 40,6% студентов контрольной и 32,4% экспериментальной групп лучше могут идентифицировать свои чувства, имеют их проявлять и способны на

эмпатию – понимание чувств другого человека и умение выражать сочувствие. Лишь 6,3% студентов в контрольной и 5,8% в экспериментальной группе достигли на тот момент эффективного уровня эмоциональной компетентности, что проявлялось в высокой способности к саморегуляции, независимости от чувств и эмоций других людей, понимании большого спектра своих чувств, а также их ценности и того влияния, которые они оказывают на разные виды деятельности, высокий уровень эмпатии и способность оказывать положительное воздействие на чувственно-эмоциональную сферу окружающих.

Обобщенные результаты описанных выше показателей, которые входят в чувственно-эмоциональный критерий представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 – Сформированность профессионально-этической культуры студентов контрольной и экспериментальной группы по эмоционально-чувственному критерию на констатирующем этапе эксперимента

Аксиологический критерий включает такие показатели, как принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, значимость профессиональной деятельности. Первые два показателя диагностировались по тесту самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина.

И в контрольной, и в экспериментальной группе студенты показали одинаковые результаты по недостаточному уровню принятия ценностей самоактуализирующейся личности – 5,9%. Это говорит о том, что данные студенты еще не разобрались в своей системе ценностей, в понимании важности развивать свои сущностные силы. Они пока не видят ценности в своей уникальности. 55,9% студентов контрольной и 70,6% в экспериментальной группе демонстрировали этот показатель на необходимом уровне. Они готовы развиваться в некоторых жизненных сферах, но толчком для них в этом служит лишь социальное одобрение что, конечно, ограничивает их развитие. Принятие ценностей самоактуализирующейся личности на эффективном уровне показали 23,5% студентов контрольной и 38,2% экспериментальной групп. Таким студентам свойственна целостность, сформировавшаяся иерархия ценностей, где особое место занимают идеи творчества, саморазвития, толерантности во взглядах, идея справедливости.

Гуманистический взгляд на природу человека – показатель, который на недостаточном уровне наблюдался у 32,4% в контрольной и 29,4% в экспериментальной группе. У этих студентов низкое доверие к окружающим. Они считают, что люди в большинстве своем руководствуются корыстными интересами. У 58% студентов контрольной и 64,7% экспериментальной групп доверие к людям выше, они гораздо более доброжелательны и открыты, хотя и довольно скептически в отношении природных устремлений человека, что соответствует необходимому уровню по данному показателю. Непредвзятое отношение к людям, терпимость, доверие, вера в человека, его творческие возможности и высокие устремления демонстрировали 8,8% студентов контрольной и 5,9% студентов экспериментальной групп. Это соответствует эффективному уровню по рассматриваемому показателю и служит основой для гармоничных межличностных отношений.

В составе аксиологического критерия также присутствует показатель «значимость профессиональной деятельности», который мы определяли по морфологическому тесту жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной.

Напомним, что мы рассматривали жизненные ценности в сфере профессиональной жизни и сфере обучения и образования, наиболее коррелирующие между собой и интересные для нашего исследования. Учитывались ответы по таким шкалам ценностей как «развитие себя», «духовное удовлетворение», «креативность», «активные социальные контакты», «собственный престиж», «достижения», «высокое материальное положение», «сохранение собственной индивидуальности».

В результате обработки значений, полученных по данному тесту, были найдены средние значения показателя по каждому студенту. Результаты теста проанализированы по следующей шкале, в которой были выделены три уровня: эффективный (высокий) – более 7 баллов, необходимый (средний) – от 4 до 7 баллов, недостаточный (низкий) – менее 4 баллов.

Нулевые значения на недостаточном уровне показателя наблюдались в обеих группах: контрольной и экспериментальной. Это свидетельствует о том, что студенты в данных группах обладают необходимым набором ценностей в рассматриваемых сферах для дальнейшего развития: 59% в контрольной и 45,2% в экспериментальной. Эффективный уровень значимости профессиональной деятельности показали 40,6% студентов контрольной и 54,8% экспериментальной групп. Такие студенты однозначно понимают высокую ценность получения образования по выбранной профессии, стремятся к постоянному углублению знания в данной области, рассматривают будущую профессию как место реализации своих творческих способностей. У этих студентов присутствует нравственный мотив, характерный для профессионалов, как отмечают Ю.В. Согомонов. и В.И. Бакштановский, где стремление к успеху сочетается со служением Делу, где профессия – это «единство признания (статус, внешнее ободрение) и призвания» [11, с. 206].

Мы обобщили все показатели по аксиологическому критерию по контрольной и экспериментальной группам. Данные обобщенных результатов можно видеть на рисунке 5.

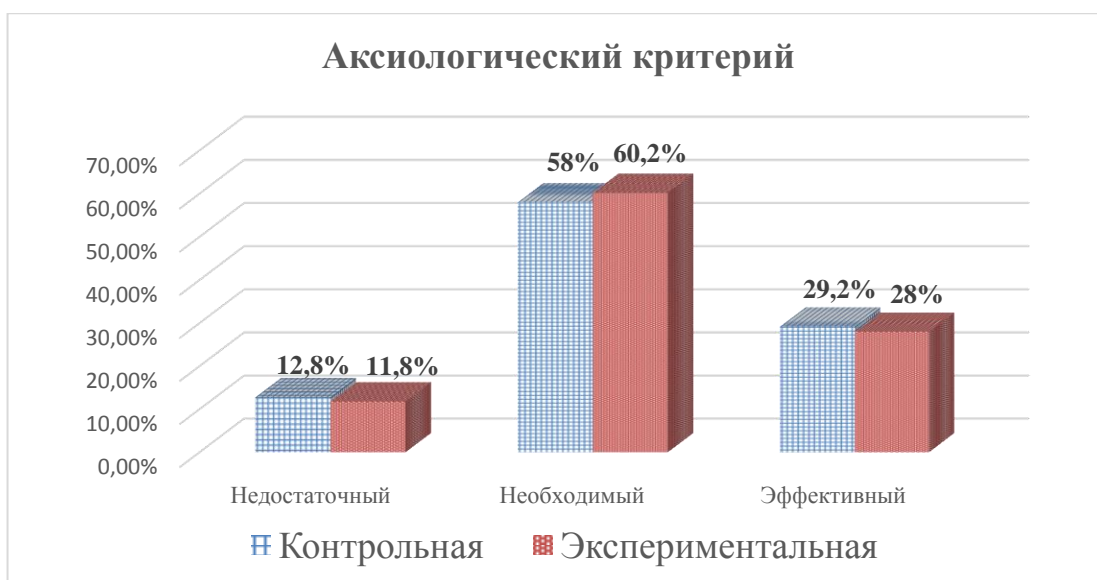


Рисунок 5 – Сформированность профессионально-этической культуры студентов контрольной и экспериментальной группы по аксиологическому критерию на констатирующем этапе эксперимента

В деятельностном критерии профессионально-этической культуры присутствует такой показатель как стремление к творчеству, которые мы определяли по двум тестам: диагностике самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина и оценке уровня творческого потенциала В.И. Андреева; показатели автономности, спонтанности, контактности и гибкости в общении диагностировались по самоактуализационному тесту А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина.

Так как уровни творческого потенциала в тесте В.И. Андреева представлены в большом количестве градаций (очень низкий, низкий, ниже среднего, средний, чуть выше среднего, выше среднего, высокий уровень, очень высокий уровень), то мы свели эти уровни к трем, целесообразным в нашем исследовании: недостаточный (низкий) – от 18 до 69 баллов, необходимый (средний) – от 70 до 114 баллов, эффективный (высокий) – от 115 до 162 баллов.

Для расчета показателя «стремление к творчеству» мы использовали шкалу «креативность» самоактуализационного теста А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина и диагностику уровня творческого потенциала В.И. Андреева, чтобы вычислить среднее значение результатов.

Недостаточный уровень не наблюдался ни в одной из групп, что свидетельствует о наличии у студентов необходимого уровня творческих составляющих в личностных характеристиках. Необходимый уровень стремления к творчеству отмечен у контрольной группы 68,5%, а у экспериментальной – 74%. Такие студенты хотят и могут придумать и создать что-то новое, но будущая профессия не всегда является для них источником творческой деятельности. Некоторые скептически смотрят на вопросы самообразования, повышения квалификации в своей специальности. В ответах этих студентов иногда можно отследить следующие взгляды: творчество не является смыслом жизни; профессиональная среда не место для творческих проявлений; ценность работы не измеряется ее творческой составляющей. Такие студенты испытывают трудности в реализации своих идей, планов. Эффективный уровень стремления к творчеству у контрольной группы – 31,5% у экспериментальной – 26% свидетельствует о творческом подходе к жизни вообще. Такие студенты имеют высокий творческий потенциал, они являются генераторами идей. В современном обществе люди с такими качествами являются очень ценными специалистами. Они возглавляют передовые, инновационные проекты. Высокий творческий потенциал, который взаимосвязан со стремлением к творчеству (чем выше стремление к творчеству, тем выше потенциал) – одно из составляющих успеха.

Такой показатель как автономность на низком уровне прослеживался у 5,9% студентов контрольной и 11,8% экспериментальной групп. Это говорит о том, что у этой части студентов пока не сформирована независимость и свобода во взглядах и действиях. Это влечет за собой боязнь брать на себя ответственность в принятии решений в профессиональной и других сферах. Необходимый уровень автономности выражается в готовности действовать решительно в ряде случаев, когда ситуация имеет особое значение, но такое поведение не является постоянным. Такой уровень автономности наблюдался в равных процентах в обеих группах студентов – 76,5%. Эффективный уровень автономности проявляется в наличии лидерских качеств у студентов. Такие студенты (а их 17,6% в контрольной и 11,7% в экспериментальной группе) могут повести за

собой других, они обладают волевыми качествами, не боятся разумного риска и новых путей в своих действиях.

Спонтанность, входящая в деятельный критерий на недостаточном уровне отмечен у 11,8% студентов контрольной и 26,5% экспериментальной групп. Неуверенность в поведении, свойственная такому уровню спонтанности, вытекает из-за недоверия к окружающему миру, недоверия к себе, неверия в свои силы, боязнь совершить ошибку, выглядеть смешным, неловким. Также в равных процентах в обеих группах наблюдался необходимый уровень спонтанности – 73,5%. Такие студенты осторожны, но ведут себя без напряжения, соблюдают общепринятые нормы, уделяют внимание изучению этикета. Отсутствие спонтанности на эффективном (высоком) уровне зарегистрировано в экспериментальной группе и наблюдалось у 14,7% студентов контрольной группы. Такой уровень спонтанности наблюдается у ярких личностей, которые выделяются на фоне других студентов непринужденностью, легкостью в поведении, в то же время в них нет развязности (что соответствует, как раз, низкому уровню спонтанности). Они не боятся ярких эмоциональных проявлений.

Показатель «контактность и гибкость в общении» в диагностике самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина представляют собой две отдельные шкалы. Мы посчитали целесообразным объединить их в один показатель. 8,9% студентов в контрольной группе и 8,8% студентов в экспериментальной испытывают трудности в общении, они часто используют манипулятивные техники, что не способствует взаимопониманию; не считают себя ответственными за выстраивание диалога. 86,8% в контрольной и 85,3% экспериментальной группе настроены на выстраивание доброжелательного общения с другими людьми, они не всегда стремятся выказывать свою независимость во взглядах, хотя в профессиональной среде иногда это необходимо. Такие характеристики соответствуют необходимому уровню по данному показателю. 4,3% студента в контрольной и 5,9% в экспериментальной группе продемонстрировали эффективный уровень контактности и гибкости в общении. Для них характерны искренность в общении, открытость, отсутствие

социальных стереотипов. Они не боятся споров, потому что видят в них не возможность самоутвердиться, а понять, а может и принять или не принять другую точку зрения, сохраняя при этом уважение и интерес к оппоненту. Общаясь с такими людьми, собеседник также становится искренним.

Обобщенные результаты данных по показателям деятельностного критерия отражены на рисунке 6.

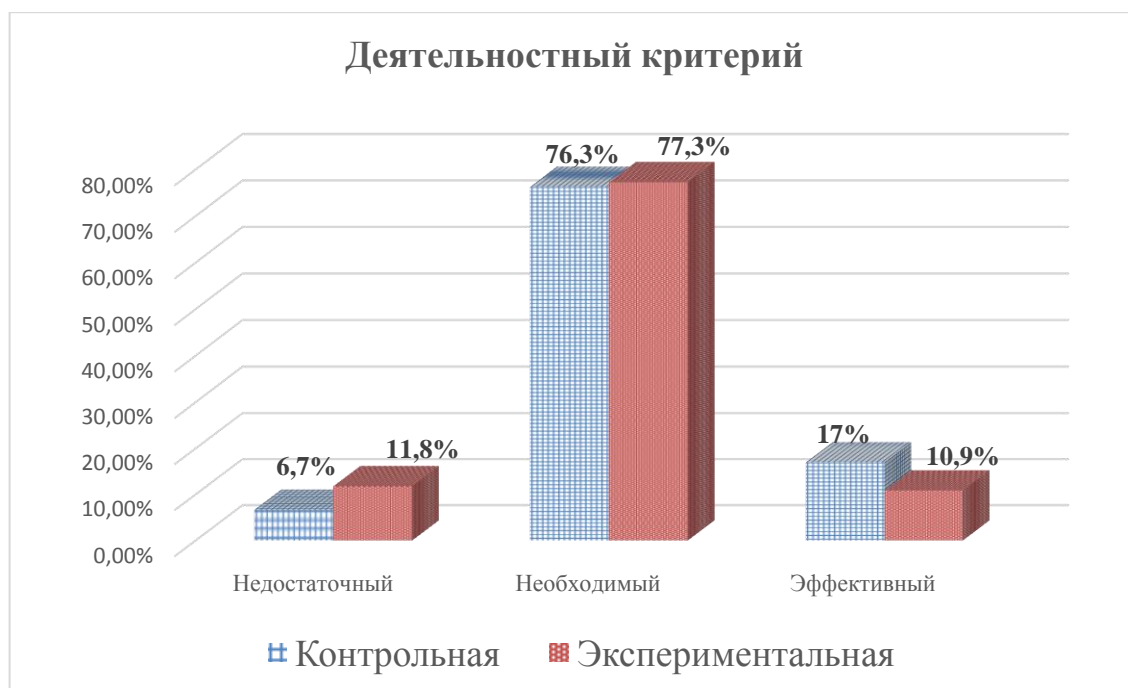


Рисунок 6 – Сформированность профессионально-этической культуры студентов контрольной и экспериментальной группы по деятельностному критерию на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, мы свели все показатели, используя их суммарное значение, и смогли сравнить контрольную и экспериментальную группу по уровням сформированности профессионально-этической культуры в начале эксперимента по критериям (таблица 4).

Таблица 4 – Уровни сформированности профессионально-этической культуры студентов по когнитивному, эмоционально-чувственному, аксиологическому и деятельностному критерию на констатирующем этапе эксперимента

Критерии	Уровни сформированности	Показатели по группам	
		Контрольная	Экспериментальная
Когнитивный	Недостаточный	13,7%	16,7%
	Необходимый	65,7%	68,6%
	Эффективный	20,6%	14,7%
Эмоционально-чувственный	Недостаточный	31%	39,7%
	Необходимый	57,1%	53%
	Эффективный	11,9%	7,3%
Аксиологический	Недостаточный	12,8%	11,8%
	Необходимый	58%	60,2%
	Эффективный	29,2%	28%
Деятельностный	Недостаточный	6,7%	11,8%
	Необходимый	76,3%	77,3%
	Эффективный	17%	10,9%

Анализируя таблицу, можно констатировать, что в экспериментальной группе преобладает больше студентов, имеющих недостаточный уровень сформированности профессионально-этической культуры почти по всем критериям (кроме аксиологического, где контрольная группа опережает экспериментальную на 1%), чем в контрольной группе. Это стало для нас дополнительным стимулом для работы со студентами экспериментальной группы в рамках нашего исследования.

В тоже время, более высокие показатели необходимого уровня сформированности профессионально-этической культуры по таким критериям как когнитивный, аксиологический и деятельностный можно наблюдать больше в экспериментальной группе. Исключение составляет эмоционально-чувственный критерий, где разница в пользу контрольной группы составляет 4,1%.

Студенты, достигшие на момент проведения констатирующего этапа эксперимента эффективного уровня сформированности профессионально-этической культуры по всем четырем критериям, в большем количестве присутствовали в контрольной группе, чем в экспериментальной.

Для большей наглядности мы представили результаты констатирующего этапа эксперимента на сводной таблице по общей сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов и графически. (таблица 5, рисунок 7).

Таблица 5 – Сравнение общего уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов на констатирующем этапе эксперимента

Уровни сформированности	Показатели по группам	
	Контрольная	Экспериментальная
Недостаточный	16%	20%
Необходимый	64,3%	64,8%
Эффективный	19,7%	15,2%

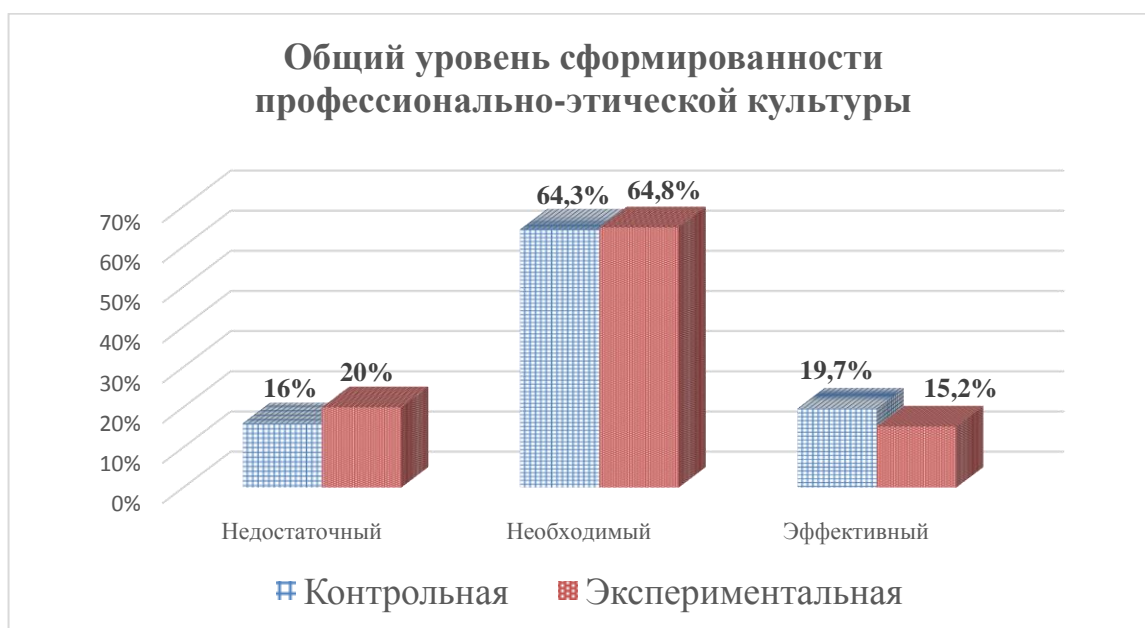


Рисунок 7 – Общий уровень сформированности профессионально-этической культуры студентов на констатирующем этапе эксперимента

Итак, задача усложнялась тем, что экспериментальная группа студентов уже на начальном этапе имела более низкие показатели сформированности профессионально-этической культуры, чем контрольная группа. Особенно преобладали студенты с недостаточным уровнем (на 4% больше, чем в контрольной группе) и в меньшей мере наблюдались студенты с эффективным

уровнем сформированности профессионально-этической культуры (на 4,5% меньше, чем в контрольной группе). Необходимый уровень сформированности в обеих группах почти не отличался (разница составила 0,5% в пользу экспериментальной). Но нашей целью являлось формирование высокого (эффективного) уровня профессионально-этической культуры студентов.

2.2 Экспериментальная проверка модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов

Экспериментальная проверка эффективности модели формирования профессионально-этической культуры студентов проводилась на занятиях английского языка в течение 2016-2017 годов в экспериментальной группе с 68 студентами – бакалаврами 1-2 курсов очной формы обучения экономического факультета направления подготовки «Менеджмент организации» 38.03.02, «Инновационная экономика» 27.03.05, «Управление персоналом организации» 38.03.03, «Финансы и кредит» 38.03.01, «Экономика предпринимательства» 38.04.01. Контрольную группу составили 62 студента также 1-2 курсов аналогичных направлений подготовки, где занятия велись по другой программе.

Как было сказано выше, было определено три этапа формирования профессионально-этической культуры студентов: первый этап – познавательный, второй – ценностно-ориентационный и третий – преобразовательный.

Вернемся к условиям формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, которые были ранее подробно рассмотрены. *Условие создания коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку* являлось необходимыми на всех этапах. Хотя на познавательном этапе студенты в большей степени воспринимали информацию, чем общались, так как главной задачей здесь было дать знание по изучаемой теме. Роль преподавателя на данном этапе заключалась в том, чтобы дать систему понятий и их определений, явлений и объективные условия их возникновения, а также вывести студентов на

соотнесение полученных теоретических знаний с практикой профессиональной сферы, т.е. умение привести конкретные жизненные примеры.

Первый этап, в основном, включал в себя теоретический материал, затрагивающий философские основы этических проблем в экономике, предпринимательской деятельности и в социальной жизни. Необходимо было раскрыть такие понятия как деонтология, утилитаризм, теория добродетели, теория справедливого распределения благ, теория стейкхолдеров. Далее подробно рассматривались характеристики конкурирующих, олигопольных и монопольных рынков, этические последствия их функционирования; идеи экономического либерализма, а также такого направления в экономике как «справедливая торговля» и др. Усвоение этих понятий требовало тщательного разбора и контроля в понимании. С этой целью, по каждой теме курса был разработан толковый словарь (глоссарий). Ключевые понятия нуждались в особом обсуждении и запоминании, поэтому автором курса были составлены задания на подбор определения к термину (*matching tasks*). Каждая тема обязательно сопровождалась вопросами для обсуждения, целью которых ставилось проверка понимания изучаемого материала, анализ, сопоставление и соотнесение с примерами из реальной профессиональной жизни. Например, как только возникло затруднение в понимании утилитаризма, основанного на правилах и нормах (*rule-utilitarianism*) и утилитаризма, основанного на деятельности/поступках (*act-utilitarianism*), появилась необходимость проиллюстрировать характеристики этих понятий на конкретном примере. Для этого студенты просматривали видеоматериал – инсценировку конкретной профессиональной ситуации, где каждый участник рассуждал и действовал с позиций одного из данных подходов. Так, на наглядном примере происходило осмысление этих понятий, что позволяло студентам развивать способность философского осмысления жизненных проблем. Формируя данное умение, мы руководствовались замечанием А. Маслоу, посвятившем часть своей научной жизни изучению самоактуализации, что самоактуализирующиеся люди легче, быстрее могут выделить новое, специфическое и конкретное из общего, абстрактного, схематичного [78, с. 217].

Для них характерно мыслить масштабно, умение подняться с уровня обыденности до этических и философских проблем, что в свою очередь помогает воспринимать реальность яснее, и находить ответы на трудные вопросы [78, с. 223].

Далее студенты познакомились с принципами идеи «устойчивого развития», которое является одним из центральных понятий в процессе экономических и социальных изменений. Идея устойчивого развития, появившаяся в 70-годы XX века, имеет выраженный этический характер и затрагивает вопросы дальнейшей перспективы развития общества и влияния продуктов его хозяйствования на окружающую среду, уровень жизни людей, культуру др. Цели устойчивого развития были сформулированы и объединены неправительственными научными организациями в 17 пунктов и наделены символическими изображениями. Одним из заданий для студентов было самостоятельно раскрыть сущность той или иной цели устойчивого развития (sustainable development goals), как они его понимают в рамках государства (например, России) или в глобальном масштабе: проблемы голода, бедности, здоровьесбережения, образования, равенства полов, проблемы окружающей среды, равного доступа к энергоресурсам, экономического роста и достойной работы, снижения социального неравенства, ответственного производства и потребления и др.

Тема продвижения товара или услуги на рынок, тема рекламы и этические вопросы с ней связанные также являлись одним из ключевых составляющих содержания учебного материала на познавательном этапе. Реклама, как вид массовой коммуникации, является мощным источником культурного, духовного, политического влияния, как на отдельную личность, так и на социальную группу [64, с. 373]. Реклама несет в себе утверждение ряда ценностей. Студенты рассматривали вопросы негативного влияния рекламы (утверждение гедонистических ценностей), но также и положительного влияния рекламы (например, социальной, или рекламирующей товар, используя жизнеутверждающие слоганы, такие как «Жизнь полна надежды» – «Life is full of hope»). Далее рассматривались примеры двойного восприятия одних и тех же рекламных утверждений, в зависимости от контекста. Например, такие слоганы

как «Делай, что хочешь!» – «Do whatever you want!» или «Ты живешь только раз» – «You can live only once» в одном рекламном ролике подаются как призыв к вседозволенности, а в другой будет вдохновлять человека на творческую реализацию.

Условие создания мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой осуществлялось в такой подаче материала, которая высвечивала последствия знания или незнания профессионально-этических вопросов; то, как уровень профессионально-этической культуры специалиста влияет на его взаимоотношения с коллегами, руководством, клиентами, на его психологическое здоровье, на успех. Но нам важно было выявить не только эгоистические мотивации, но и побуждения к решению внешних задач, связанных с восприятием профессиональной деятельности как миссии, служащей интересам других людей, своей стране и мировому обществу в целом. По словам А. Маслоу, именно центрирование на внешних задачах, проблемах в большей степени, чем центрирование на Эго отличает самоактуализирующуюся личность от обычных людей [78, с. 222].

Условие изучения гуманистического аспекта профессиональной сферы создавалось в освещении таких вопросов, которые затрагивают, *во-первых, личностные качества человека*, влияющие на его профессиональную деятельность, его профессиональную судьбу. В связи с этим можно привести слова С.Я. Батышева и А.М. Новикова, что предметом профессиональной педагогики является процесс формирования профессионально-значимых качеств личности с учетом специфических особенностей профессионального образования того или иного профиля и уровня [14, с. 13]. *Во-вторых, вопросы, затрагивающие цели профессиональной деятельности, имеющие как личностный, так и общественный характер*: это отражалось в поиске ответа на вопрос «Что моя профессиональная деятельность дает мне как личности и что дает людям?»

Второй этап формирования профессионально-этической культуры – ценностно-ориентационный предполагал, что на основе усвоенных знаний студенты будут готовы постепенно выстраивать свою систему ценностей в

профессиональной сфере. А.Ф. Закирова определяет ценностные ориентации как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, как систему его убеждений, установок, выражающихся в сознании и поведении [45, с. 138]. Прагматизм и коммерциализация, свойственная экономическим специальностям, является источником риска деформации ценностных ориентаций, что, впрочем, встречается сейчас не только в данной группе профессий.

На ценностно-ориентационном этапе важным было придерживаться принципа свободы, отсутствия давления со стороны преподавателя и навязывания своих взглядов. Специфическими возрастными особенностями студентов является их способность к рефлексии. Когда собственные мысли, чувства, поступки (а также мысли, чувства и поступки других людей) становятся предметом анализа, размышления. Молодые люди стремятся к мысленному моделированию многих ситуаций и обстоятельств [146, с. 466]. Именно на данном этапе мы посчитали целесообразным включить в курс занятий по английскому языку метод проблемных/конкретных ситуаций. Ситуация – это совокупность обстоятельств и действий, совершаемых в них. Это микросреда, в которой приходится действовать человеку [11, с. 10]. По определению Б.И. Зельдовича, конкретная ситуация – это описание фактов и событий (реальных или смоделированных), не несущее в себе авторских оценок. В конкретной ситуации могут быть поставлены вопросы, могут быть даны варианты решений. Но главным здесь является самостоятельный поиск решения проблемы каждым из участников обсуждения той или иной ситуации [47, с. 13]. Именно принимая решение и следуя ему, настоящий профессионал руководствуется рядом правил, одним из которых является согласование своей профессиональной деятельности с нормативными требованиями профессионального общества и потребностями клиентов на основе социального и этического самоопределения [75, с. 89]. Профессионально-этические ситуации имеют ряд особенностей: в них часто встречается столкновение личных и общественных интересов. Поэтому при их анализе затрагиваются субъективные аспекты человека (его мотивация, его оценка, его точка зрения на ситуацию), а

также объективные аспекты (нравственно-моральные представления в обществе и профессиональной группе, идеалы и ценности общества в целом) [28, с. 15]. Мы также следуем идее В. Франкла, который утверждал, что человеческая ответственность проявляется только в конкретной жизненной задаче. Конкретизация, достижение ценностей, выход их из объективного мира в личностную область происходит именно во время решения жизненных задач [137, с. 171]. Специалист остро нуждается в знаниях как действовать, а точнее *как поступить*. Иногда, при рассмотрении конкретной ситуации разрешается не одна, а целая группа проблем. И это свидетельствует о высоком уровне умения студента, во-первых, выявить не одну, а несколько проблем, во-вторых, предвидеть цепочку последствий тех или иных поступков.

Теперь студент выходит из абстрактно-теоретического обобщения, как бы погружаясь в профессиональную действительность. Как пишет Б.З. Зельдович, конкретные ситуации привязывают обучение к реальности, которая характеризуется уникальностью, исключительностью [47, с. 14]. Здесь задача преподавателя состоит в том, чтобы показать студентам, что университетская аудитория не контрастирует с «реальным миром». Студенту нужно осознать, что эта аудитория и есть часть реального мира, как и все другое, что его окружает [159, с. 25].

Метод проблемных ситуаций непосредственно дает студенту увидеть и осознать свою иерархию ценностей, степень ее противоречивости. Как отмечает Р.М. Шамионов, непротиворечивость ценностно-смысловых ориентаций в профессии, либо невысокий уровень ее конфликтности способны подвигнуть личность к достижениям в ней, самоизменениям для более высокой эффективности, и которая отражается в удовлетворенности, либо неудовлетворенности трудом [145, с. 109].

Отбирая темы для обсуждения и решения тех или иных ситуаций, мы учитывали их профессионально-этический характер. Например, проблема давления руководства и принуждения своих сотрудников к незаконным действиям в работе; проблема травли на рабочем месте; проблема взаимного

укрывательства неблагоприятных поступков коллег (круговая порука) и др. Дидактический принцип наглядности был отражен в выборе средств: это небольшие фильмы и мультфильмы, где игра персонажей помогала погрузиться (в том числе и эмоционально) в ситуацию. Заметим, что некоторые ситуации имели решение, но они были скрыты до момента разрешения их студентами.

При отборе профессионально-этических ситуаций, мы также обращали внимание на их героев. Перед главными персонажами стоял такой выбор, который можно было осуществить, только проявив определенную степень независимости и даже мужества. То есть главных персонажей ситуаций можно с уверенностью назвать самоактуализирующимися личностями, которые не хотят идти против своей совести и не боятся противостоять давлению. Н.С. Пряжников пишет, что именно право выбора, которое всегда стоит за человеком дает ему возможность личностного роста и приумножения своего достоинства [105, с. 401-402].

Также, в некоторых проблемных ситуациях главными героями, которым приходилось принимать профессионально-этическое решение, были руководители. И это не случайно и важно, так как, если говорить о компании, организации, то, как пишет Л.Н. Аксеновская: «Изменение «внешнего» порядка – глубокое и органичное – является результатом изменения «внутреннего» порядка лидера организации. «Ключом» к изменению организационной культуры является лидер организации. Без его способности к самоизменению невозможно изменение организационной культуры» [4, с. 237].

Благодаря сократическому диалогу, который студенты выстраивали в группе на занятиях или самостоятельно в качестве домашнего задания, рассуждая сами с собой, они смогли шаг за шагом, приводя убедительные аргументы, прийти ко многим управленческим решениям, учитывая этические моменты. Например, как провести оптимизацию в компании без ущерба для персонала, нужно ли изымать бракованный товар перед рождественскими продажами, целесообразно ли сотрудничать с производителем, у которого плохие условия труда и т.п. Студенты знакомятся с определенными типами вопросов, которые

помогают разворачивать диалог так, чтобы «родилась» истина: «Правильно ли я Вас понял, что...?» и т.п. (*вопросы – пояснение/прояснение ответа*), «В чем заключается цель...?», «Может ли эта цель быть оправданной?» и т.п. (*вопросы – выяснение цели процесса или явления*), «Может кто-то видеть эту проблему по-другому?», «Какова альтернатива?» и т.п. (*вопросы – выяснения определенных точек зрения*), «Какова главная идея?», «Какую теорию мы могли бы здесь применить?» и т.п. (*вопросы о концепциях, идеях*), «Почему он так себя ведет?», «Каковы глубинные причины этого?» и т.п. (*вопросы о мотивах*), «С учетом всех фактов, каково самое оптимальное решение?», «К какому заключению мы приходим?» и т.п. (*вопросы, связанные с логическими выводами*) [163]. Кроме того, формы вопросов при сократическом диалоге чаще всего выглядели как *альтернативные* (например, «Сотрудники поступают так по своей воле или их вынуждают?»), *общие вопросы с отрицанием* (например, «Разве такое отношение не ведет к разрушению системы?»), *разделительные вопросы* (например, «Личные черты характера не являются оправданием такого поведения, не так ли?»).

Применяя метод проблемных ситуаций, мы соблюдали *условие применения в обучении личностно-ориентированных методов*. *Условие создания коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку* давало возможность осуществлять активное коммуникативное взаимодействие на данном этапе студентов друг с другом в обсуждении, имеющем, порой, полемический характер.

Здесь также обширно задействована эмоциональная сфера студентов, которая запускает в действие их активность, интерес. Они уже сами, без внешнего воздействия преподавателя стремятся к сознательному и самостоятельному поиску решения. На данном этапе происходит процесс «отвоевания», защиты своих ценностей.

Условие изучения гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявление ее этических проблем также соблюдается через исследование, анализ и решение вопросов, касающихся всех участников ситуации. Здесь студентам часто приходится вспоминать теорию стейкхолдеров – контрагентов: лиц, учреждений,

социальных групп, находящихся во взаимосвязи относительно деловой деятельности той или иной компании или ее отдельных сотрудников.

Применение в обучении личностно-ориентированных методов помогало осуществлять личный вклад каждого студента в решении проблемной ситуации. Учитывалась каждая точка зрения. Эти методы дают возможность студенту создать *свое* знание, имеющее ценностный, творческий характер.

На втором, познавательном этапе мы также ввели в занятия материал из так называемого «эмоционального блока». Напомним, что как в контрольной, так и в экспериментальной группе нас встревожил довольно высокий процент студентов, имеющий недостаточный уровень по эмоционально-чувственному критерию (31% и 39,7% соответственно). На занятиях мы использовали видео и текстовый материал, где показывалось, как формируются эмоции (наглядно описывалась работа «эмоциональной зоны» мозга, выработка тех или иных «эмоциональных» гормонов и влияние их на наше эмоциональное восприятие и поведение). Мы посчитали важным, изучая со студентами данную часть «эмоционального блока», подчеркнуть, что, хотя наши эмоции и имеют физиологическую природу, мы можем оказывать на них сознательное влияние, чтобы сделать наши реакции, поведение более полезным и эффективным.

Студенты имели возможность познакомиться с научной работой профессора Гарвардского университета Дэниела Гоулмана по эмоциональному интеллекту; признаками эмоционального интеллекта и стратегией выработки необходимых умений и навыков для его формирования [160]. Анализ материала и разработанные задания к нему помогли ребятам понять, какими стратегиями они уже владеют, какие у них есть слабые стороны в эмоциональной сфере и как можно их укрепить.

В «эмоциональном» блоке студентам была предложена игра под названием «Чувствуешь ли ты меня?» («Do you feel me?») Правила игры были следующими: преподаватель показывал небольшое видеосюжетное интервью с ребенком – мальчиком или девочкой 7-8 летнего возраста, где ребенок описывал то или иное событие своей жизни, которое вызвало тогда у него определенное чувство. Сюжет длится не

больше 1,5 минуты. Задача студента как можно быстрее и точнее определить чувство, которое испытал ребенок. После полученного ответа преподаватель выводит на экран или пишет три варианта чувств, предложенных авторами видеоролика. Студент должен выбрать теперь один из трех вариантов. Если вариант студента совпадает с одним из предложенных, то студент получает положительный балл. Если его вариант не совпадает ни с одним из трех предложенных вариантов, но студент смог аргументировать свой вариант, то он тоже получает положительный балл. Неспособность дать определение чувству или отсутствие аргументации предложенного варианта чувства свидетельствует о том, что студент не справился с заданием [87, с. 147].

Мы выбрали видеоролики с детьми и именно этого возраста по следующим причинам: в этом возрасте начинает развиваться самопознание и личностная рефлексия, а также высшие чувства (сочувствие, негодование от ощущения несправедливости, чувство товарищества) [146, с. 403]. Кроме того, просматривая ролики с детьми, студенты сами могли мысленно вернуться в свое детство и вспомнить, что они испытывали в подобных или схожих ситуациях. Данная методика позволяет работать, например, с негативными эмоциями [87, с. 148; 161, с. 137].

Тема самоактуализации личности также нашла свое место в содержании занятий. Современные компании сегодня ищут не послушных исполнителей чужой воли, а активных, самостоятельных творческих людей. Изучение признаков самоактуализации личности на основе работы Абрахама Маслоу с прочтением его оригинальных формулировок позволило студентам понять, почему такие люди более эффективны и почему они так востребованы обществом и бизнесом [158].

Необходимо отметить, что в разных академических группах студентов, участвовавших в эксперименте, уровень владения английским языком отличался. Поэтому некоторым студентам было удобнее делать задания письменно, используя словарь. В выборе и варьировании заданий мы руководствовались тем принципом, что в процессе изучения иностранного языка необходимо, по словам

Н.Д. Гальской и Н.И. Гез, ориентироваться не на логику и системность предмета, а на логику развития учащегося, на его субъективное внутреннее состояние [30, с. 64].

Третий этап реализации модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов – преобразовательный. Толковый словарь дает следующее определение слова «преобразовать»: придать кому-то или чему-то другой вид, образ, изменить что-то или превратить из одного вида, качества в другой вид, качество [130, с. 522]. Одной из главных задач на данном этапе было достижение определенного изменения, преобразования в самих студентах. Именно внутренние изменения в человеке влекут за собой изменения внешние. И здесь уже многое зависело от их инициативы, организованности, творческих импульсов. Метод проектов, отвечающий целям обучения, позволил интегрировать все то, что изучалось, обсуждалось, отрабатывалось на предыдущих этапах курса, а также такие навыки и умения как критическое мышление, общение, сотрудничество (умение работать в команде), самоорганизация.

Одним из первых опытов творческо-исследовательской работы студентов-первокурсников факультета экономики был проект Fair Trade (Справедливая торговля). На занятиях по английскому языку студенты познакомились с международной программой поддержки бизнеса стран третьего мира, которая включает контроль за соблюдением прав работников на заводах и плантациях, охраны жизни и здоровья, исключение детского труда или предоставление щадящих условий работы и др. Не секрет, что такая продукция как кофе, шоколад, бананы, хлопковые изделия и т.п. поступают в продажу и пользуются большим спросом в нашей стране. Определенный процент от продажи продукции, сертифицированной Fair Trade идет на развитие программы и социально-экономическую поддержку бедных стран, где и производится эта продукция. Ребята исследовали полки магазинов, и нашли товары с маркировкой Fair Trade. Но главной задачей было разобраться с целью данной программы, ее принципами,

познакомить других студентов с результатами ее деятельности на англоязычной конференции Science Kaleidoscope [150].

Именно в этом проекте смогли проявиться основные функции будущих специалистов – экономистов. *Гносеологическая функция* осуществлялась через изучение актуального материала по данной теме, структурировании полученных знаний, их осмыслении. *Регулятивная функция* проявлялась в самостоятельном распределении объема творческо-исследовательской работы и обязанностей среди студентов, их самоорганизации, что способствовало формированию навыков сотрудничества. *Гуманистическая функция* отражена в исследовательской работе над такими аспектами экономической сферы как снижение масштабов бедности (poverty alleviation) при развитии сельского хозяйства, производства и торговли, в соответствии с гуманистическими принципами. Также студенты подготовили материал о Нобелевском лауреате банке Грамин (The Grameen Bank) и его основателе Мухаммаде Юнусе, о системе микрокредитования малого бизнеса для жителей бедных деревень. Целью такого кредитования является развитие народных ремесел, мелкого производства, развития сферы услуг, сельского хозяйства, растениеводства, животноводства и т.п. Была изучена система кредитования, где интересным для студентов-экономистов был принцип коллективной ответственности (так называемый «заемный круг», включающий несколько заемщиков). Эта щадящая, гуманная система микрокредитования не имеет ничего общего с микрокредитованием, получившим в последнее время в России широкое распространение и имеющее ярко выраженный ростовщический характер. Одним из выводов, сделанных студентами-экономистами, было то, что успешное развитие микрокредитования в нашей стране возможно при одновременном обучении населения (особенно бедного) основам предпринимательской деятельности (в чем осуществлялась *прогностическая функция*). Все это было проанализировано студентами и представлено на англоязычной конференции Science Kaleidoscope. Здесь была ярко проявлена *информационно-просветительская функция* будущих экономистов,

представивших экономические идеи и принципы, отвечающие таким требованиям как новаторство, гуманизм, этизация экономической сферы.

Коммуникативная функция на данном этапе формирования профессионально-этической культуры приобретает всеобъемлющий характер: работа в группе, консультации с преподавателями, подготовка материала к презентации, ответы на вопросы во время конференции и т.п. *Творческая функция* обнаруживает себя в преобразовании студентами исследуемой темы, насыщение ее новым смыслом. Здесь также подключается *аксиологическая функция*, так как результатом процесса переосмысления является создание ценностей.

На предыдущих этапах курса студенты обсуждали с преподавателем составляющие успешной профессиональной деятельности, и одними из них были мотивы творчества. Творческий уровень в профессии возможен, когда, по словам А.Е. Рогова, обучение и труд несут удовлетворение от трудностей и достижения цели, радость от формирования себя как профессионала. Тогда выбранная профессия способствует и развитию (преобразованию) личности и плодотворному преобразованию окружающей его действительности. И, напротив, профессия, выбранная исключительно из соображений, например, ее престижности, не дает человеку реализовать себя [111, с. 46-47]. Творческий уровень в профессии, требующий мастерства, как пишет М. Чиксентмихайи, способствует усложнению личности. Такой вид труда (а не насильственная или нелюбимая работа) позволяет человеку постоянно учиться чему-то новому, дает возможность убеждаться в своих силах и компетентности, мотивирует на непрерывное развитие [143, с. 219-220].

В процессе обсуждений родился вопрос, какой мотив в выборе профессии у студентов экономических специальностей являлся основным, были ли среди них мотивы творческой реализации в труде и какое место он занимает среди других возможных мотивов (мотивов материального благополучия, мотивов делового характера). Здесь необходимо привести слова А. Маслоу, что речь не идет о создании «выдающегося» произведения искусства, которое относится к первичной креативности, а скорее мы говорим о вторичной креативности, которая

пронизывает всю жизнь (и профессию в том числе). Как пишет А. Маслоу: «Благодаря этому вторичному типу в мире произведено множество сооружений и изделий: мосты, дома, новые автомобили...», и когда «на смену фантазии и воображению приходит испытание реальностью». Главными задачами здесь будут решение вопросов устойчивости структуры, ее логичности, доказательности и связи с реальной жизнью [78, с. 261].

Студенты вместе с преподавателем изучили психолого-педагогическую литературу, связанную с темой профессионального самоопределения. Было решено провести диагностическое исследование по опроснику С.С. Гриншпуна с модификацией Е.С. Жарикова, А.Б. Золотова «Мотивы выбора профессии» [85, с. 263]. (Приложение Д) Опрос проводили студенты 2 курса среди студентов-бакалавров очной формы обучения своего экономического факультета 1, 2 и 3 курсов. Всего в опросе участвовали 70 студентов. Им было предложено отметить выраженную в баллах степень значимости для них того или иного мотива выбора профессии, где: 4 балла – «очень значим», 3 балла – «имеет значение», 2 балла – «скорее значим, чем незначим», 1 балл – «скорее незначим, чем значим», 0 баллов – «не имеет значения». В данной диагностике представлено 32 причины выбора профессии, которые делятся на четыре вида мотивов:

- 1) мотивы престижности профессии,
- 2) мотивы материального благополучия,
- 3) мотивы делового характера,
- 4) мотивы творческой реализации в труде.

В *престижность профессии* входили такие понятия как: получение диплома о высшем образовании независимо от специальности, мода на профессию, возможность быть в центре внимания, желание руководить людьми, влияние семейных традиций и т.п. *Мотив материального благополучия* включал возможность предпринимательской деятельности, возможность приобрести материальную независимость от родителей и удовлетворить свои материальные потребности и т.п. *Мотивы делового характера* имели такие характеристики как мечта заниматься любимой работой, стремление к самосовершенствованию,

интерес к содержанию профессии, желание приносить пользу людям, стремление сделать свою жизнь насыщенной, увлекательной, возможность проявить самостоятельность в работе. Здесь необходимо отметить, что мотивы делового характера во многом перекликались с *мотивами творческой реализации*, но особенность последних заключается в стремлении человека к новому, оригинальности, вариативности и независимости (автономности) в решении профессиональных задач, возможность самовыражения, проявления своих способностей, склонность выполнять интересную работу, даже если успех ее не гарантирован (умение идти на риск) [85, с. 263].

После проведения опроса, студенты обработали результаты путем суммирования баллов по четырем видам мотивов. Сравнение четырех полученных сумм позволило выявить соотношение мотивов выбора профессии экономиста среди респондентов. 1 место занял мотив материального благополучия – 26 баллов, 2 место занял мотив делового характера – 24 балла, 3 место получил мотив творческой реализации – 21 балл, на 4 месте – мотив престижности – 18 баллов.

Анализ общего соотношения мотивов выбора профессии показал, что студенты, принявшие участие в опросе, подходили к выбору профессии вполне осознанно, учитывая свои склонности, интересы, стремления и способности, о чем свидетельствует второе и третье место мотивов делового характера и творческой реализации, набравшие довольно близкое количество баллов – 24 и 21 соответственно.

Первое место мотива материального благополучия среди респондентов (65% студентов) объясняется рядом причин. С получением экономической специальности и экономических знаний студенты связывают свои надежды на материальное благополучие. Сама профессия экономиста, как было ранее сказано, направлена на формирование благосостояния людей. Кроме того, в период юности особенно остро проявляется желание как можно скорее обрести самостоятельность и независимость, что может дать перспективная профессия. Но ведущая позиция мотива материального благополучия при выборе профессии

имеет определенные риски. Во-первых, риск разочарования в дальнейших перспективах работы в экономической сфере. Это может произойти, как пишет Н.С. Пряжников, когда выпускник вуза начинает понимать, что ему пока не удастся «хорошо» и «выгодно» устроиться по специальности или, что ему придется, возможно, неопределенное время довольствоваться небольшим заработком [105, с. 514]. Этот риск не пугает тех студентов, у которых мотив материального благополучия не стоит на первом месте. Во-вторых, кризис разочарования в самой профессии. Если студент не видит возможности проявления себя, своих сил, способностей, благоприятной платформы для осуществления своих ценностей, развития когнитивной, эмоциональной сферы, то кризис разочарования неизбежен. Мотив делового характера, который 33% студентов выбрали в качестве главного в выборе профессии, связан с общественным признанием, проявлением деловых качеств, он более направлен на внешнюю оценку окружающих, но и на служение обществу, что характеризует его как нравственный мотив.

Мотив творческой самореализации, получивший первое место у 14% респондентов, указывает на то, что эти студенты видят в данной профессии возможность развития своих творческих способностей, они видят в творчестве смысл жизни. Творческий мотив можно с уверенностью назвать нравственным, так как он выражается в готовности познавать и принимать новое, преобразовывать себя и окружающую действительность, творческий мотив нацелен на созидание. Творчество – это неотъемлемая часть личности. Профессия может из престижной стать менее или малопрестижной, из высокооплачиваемой – малооплачиваемой, внешние обстоятельства (например, отсутствие достаточного финансирования предприятия или вашего департамента) могут помешать проявлять свои деловые качества в профессии. Но проявление творческого подхода в профессии возможно всегда, независимо от внешних обстоятельств, что дает возможность чувствовать удовлетворенность в работе, душевный подъем, это то, что одухотворяет труд человека.

Поэтому так важно постоянно совершать поиск личностных смыслов в обучении и в дальнейшем в профессии. Но, как замечает Н.С. Пряжников, эти смыслы возможно найти только *самостоятельно* – только тогда они могут называться «личностными» [105, с.416].

Формат научно-практической конференции, на которой студенты представили результаты своего исследования, позволяет представить материал публично, охватить большое количество слушателей. Английский язык в качестве рабочего языка конференции дает возможность выйти за рамки учебной аудитории и использовать его как средство профессионального общения. Все это повышает мотивацию студентов к освоению английского языка в профессиональных целях – English for Specific Purposes (ESP).

Научно-практическая деятельность студентов в рамках изучения иностранного языка была направлена на формирование профессионально-этической культуры, что соответствует определенному нами *условию создания мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культуры*. Это условие дало возможность осуществлять принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности. Так как исследовательская работа требует планирования этапов, объемов работы и сроков ее выполнения, то студентам приходилось организовывать свое время, распределять разные виды работы в коллективе, проверять выполненную часть работы других студентов на предыдущих этапах, вносить необходимые корректировки и т.д. Происходило активное развитие академических навыков, включая, безусловно, переводческую практику, особенно научный перевод с русского языка на английский. Самостоятельная работа со словарями, включая, наряду с билингвальными словарями, толковые словари, словари по психологии, философии, экономике и др. помогала в формировании эффективных навыков письменноречевой коммуникации. Наличие навыков самостоятельной работы, самоорганизации, самомотивации является важным фактором в дальнейшей профессиональной деятельности студента, повышающим его эффективность, успешность, конкурентноспособность [126, с. 118].

Необходимо отметить, что все студенты, задействованные в эксперименте, получали опыт научно-исследовательской работы. Объем этой работы зависел как от возможностей каждого студента: уровня знания английского языка, общей эрудированности, уровня специальных знаний (экономических), так и от способностей к самоорганизации, коммуникативной культуры и др. Студенты смогли представить результаты своей исследовательской работы не только на научно-практической англоязычной конференции, которая, конечно, имеет определенные ограничения, но и на занятиях по английскому языку в форме семинара, а также в написаниях эссе.

Одним из важных факторов личной успешной реализации на преобразовательном этапе был высокий уровень мотивации. Именно высоко мотивированные студенты смогли создать наиболее интересный и актуальный продукт.

Беря во внимание компетентностный подход, в рамках которого необходимо стремиться создавать содержание образования в российских вузах, содержание спецкурса учитывает те компетенции, которые формируются в процессе его освоения, а именно:

- способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческих позиций (ОК-1);
- способность использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-3);
- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5);
- способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность с позиции социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2);

– способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4) [131, 132].

Формами контроля, используемыми преподавателем при ведении спецкурса «Профессиональная этика в бизнесе и экономике» стали лексико-грамматическое тестирование, монологическое высказывание, диалогическое высказывание, аудирование, мини-презентация по теме, выполнение письменной творческой работы, отчет о выполнении самостоятельной работы по чтению или аудированию, работа над проектами для научно-практической конференции для студентов младших курсов «Science Kaleidoscope» и семинаров.

Для наглядности мы представляем в этом параграфе структуру спецкурса в таблице 6. Темы спецкурса на английском языке мы представили в приложении Е.

Таблица 6 – Спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике» («Professional Ethics in Business and Economics»)

Раздел курса	Тема курса	Недели	Количество часов для аудиторной работы (включая самостоятельную аудиторную работу)	Количество часов для самостоятельной внеаудиторной работы
Анализ делового поведения с применением принципов нормативной этики	Деятельностный утилитаризм	1	2	4
	Правовой утилитаризм			
	Принципы обязанностей и прав			
	Теория добродетели			
Теории бизнеса и экономики	Теория общественного договора	2	2	4
	Теория справедливости			
	Теория «стейкхолдеров»			
Экономика, рынок, этика	Рынок идеальной конкуренции	3	2	4
	Рынок идеальной монополии			
	Олигопольный рынок			

Продолжение таблицы 6

Критика различных видов рынка с позиции нормативной этики	Утилитаризм	4	2	4
	Деонтология			
Критика различных видов рынка с позиции деловой этики	Теория справедливости	5	2	4
	Капиталистическая справедливость: Экономический либерализм			
Оказание помощи бедным	Важность поддержки бедных домохозяйств	6	2	4
	Реалии бедности			
	Как компании помогают снизить уровень бедности. Пример 1: Грамин Банк			
	Как компании помогают снизить уровень бедности. Пример 2: World Vision			
Справедливая торговля	Определение справедливой торговли	7	2	4
	Характеристики справедливой торговли			
	Цели устойчивого развития			
Проблемы маркетинга и рекламы	Этический подход при принятии маркетинговых решений	8	2	4
	Этические проблемы, связанные с правами потребителя			
	Этический подход при принятии рекламных стратегий			
Травля на рабочем месте	Примеры травли на рабочем месте	9	2	4
	Устранение травли на рабочем месте			
Деловой этикет	Определение делового этикета	10	2	4
	Практические вопросы делового этикета			
Сократический диалог	Идеи Платона	11-12	4	8
	Развитие способности к решению проблем			

Окончание таблицы 6

Кейс-стади (проблемная ситуация)	Кейс-стади как исследовательский метод в социально- гуманитарных науках	13-14	4	8
	Типы проблемных ситуаций			
	Проблемные ситуации в бизнесе			
Эмоции и чувства	Эмоции и мозг	15-16	4	8
	Идентификация чувств			
	Признаки эмоционального интеллекта			
	Признаки самоактуализации			
Работа над проектом для научно- практической конференции для студентов младших курсов «Science Kaleidoscope»	-	17-18	4	8
			Итого: 108 часов	

Таким образом, экспериментальная проверка модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов проводилась в три этапа: где на первом этапе, познавательном, основной задачей было дать систему понятий в области этики, деонтологии, рассмотреть актуальные вопросы деловой этики, проблемы взаимоотношений всех участников делового процесса. Акцент делался на активацию когнитивной сферы студентов. На втором этапе – ценностно-ориентационном, главной задачей было максимально приблизиться к реальной профессиональной обстановке, ситуации, опыту, как только возможно это осуществить на занятиях по иностранному языку. Этому способствовало применение игрового метода и метода проблемных ситуаций, сократического диалога. Особое внимание было уделено работе с эмоционально-чувственной сферой студентов. Третий этап экспериментальной работы – преобразовательный

был направлен на осуществление в разных объемах, в зависимости от возможностей каждого студента, выхода на уровень деятельностной реализации того, что было усвоено на предыдущих этапах. Это включало организацию научно-исследовательской работы в заданном тематическом поле, а именно профессионально-этическом, включая представление результатов исследований на занятиях в форме семинара, а также на научно-практической конференции на английском языке.

На каждом этапе создавались условия, определенные в качестве основных для реализации модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов: условие создания коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, условие создания мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой, условие изучения гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявления ее этических проблем, условие применения в обучении личностно-ориентированных методов.

Теперь следует оценить – изменился ли уровень сформированности профессионально-этической культуры студентов экспериментальной группы в результате апробации авторской модели.

2.3 Основные результаты апробирования модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов

Для итоговой диагностики уровня сформированности профессионально-этической культуры использовался тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Подробно данные методики и процедура диагностики были описаны в параграфах 1.3 и 2.1.

Приведем результаты по использованным методикам и обобщенные результаты по контрольной и экспериментальной группам. Напомним, что в эксперименте участвовали 130 студентов: 68 человек в контрольной группе и 62 человека в экспериментальной группе.

В начале анализа результатов необходимо отметить, что, как пишут, В.А. Попков и А.В. Коржуев, нельзя забывать и том, что при том или ином воздействии на группу обучаемых невозможно добиться однозначного повышения уровня сформированности того или иного качества, зафиксированного количественно. Это обусловлено многими обстоятельствами, главными из которых являются индивидуальные особенности студентов и различный исходный уровень [102, с. 25-26].

В диагностике самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина такой показатель как «потребность в познании» продемонстрировал уменьшение низкого результата в экспериментальной группе – 3,3% вместо 11,8% – и стабильный уровень в контрольной группе – 5,9%. Но дальше ситуация меняется: необходимый уровень в экспериментальной группе снизился с 73,5% до 67,7%, а в контрольной группе с 85,3% до 79,4%. Это стало результатом повышения эффективного уровня по данному показателю, особенно в экспериментальной группе с 14,7% до 29%. Но в контрольной группе также произошел рост с 8,9% до 14,7%. Потребность в познании студентов растет не только благодаря применяемым методам и определенным условиям, но и благодаря физиологическим и психическим изменениям, свойственным данному возрасту.

Результаты показателя «самопонимание» были отличны от исходных в обеих группах: недостаточный уровень самопонимания демонстрировали 14,7% студентов вместо 17,6% в контрольной группе; недостаточный уровень по данному показателю отсутствовал полностью при итоговой диагностике в экспериментальной группе, в то время как в начале эксперимента он составлял 26,5%. Такие результаты указывают на то, что студенты стали лучше понимать свои потребности, осознавать свое «Я». Необходимый уровень самопонимания также изменился лишь в контрольной группе с 73% на 79,4%. В экспериментальной группе изменение процента студентов, имеющих необходимый уровень самопонимания, не наблюдалось – те же 67,7%. Следует отметить, что относительная стабильность необходимого уровня характерна для

всех показателей. Наибольшие изменения наблюдались в «критических» низком и эффективном уровнях. Ярким примером этого являются следующие цифры: в контрольной группе было некоторое снижение с 8,9% до 5,9% за счет увеличения количества студентов с необходимым уровнем и уменьшения студентов с недостаточным уровнем понимания, что все-таки является положительной динамикой. В экспериментальной группе наблюдалось большое увеличение студентов с эффективным уровнем самопонимания с 5,8% до 32,3%, что мы связываем с созданием специальных педагогических условий и методов обучения, описанных в предыдущих параграфах. Все это способствовало развитию способности ориентироваться в своей личностной системе, ставшей результатом высокого развития критического мышления.

Такой важный показатель как «ориентация во времени», входящий в когнитивный критерий, также не остался без изменений. В экспериментальной группе на недостаточном уровне сформированности он снизился до нуля с 11,8%, а в контрольной снижение произошло с 17,6% до 11,8%. Это свидетельствует о том, что у студентов, особенно в экспериментальной группе повысилась осознанность и ценность текущего момента их жизни, они начинают видеть взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего. Изменения наблюдались и на необходимом уровне сформированности: увеличилось количество студентов, имеющих «средние» показатели в контрольной группе с 38,2% до 47%, но в экспериментальной группе многие студенты вышли за рамки средних представлений о времени, и это отразилось на следующем результате: 64,7% студентов в начале эксперимента и 48,4% в конце эксперимента. Также в начале эксперимента контрольная группа показывала довольно высокий результат сформированности показателя «ориентация во времени» на эффективном уровне по сравнению с экспериментальной: 44,1% против 23,5%. На завершающем этапе наблюдался крайне незначительный рост данного показателя в контрольной группе с 44,1% до 41,2%, в то время как в экспериментальной группе можно наблюдать увеличение с 23,5% до 51,6%. Можно сделать вывод, что время стало

для многих студентов значимой ценностью, которую они хорошо осознают и готовы наполнять его необходимой деятельностью.

Обобщенный результат показателей по когнитивному критерию в обеих группах до и после эксперимента представлен на рисунке 8 [91, с. 482].



Рисунок 8 – Сравнение результатов сформированности уровней профессионально-этической культуры по когнитивному критерию в контрольной и экспериментальной группе

Следующим критерием сформированности профессионально-этической культуры является эмоционально-чувственный, в который, как мы говорили ранее, входят такие показатели как «аутосимпатия» и «эмоциональная компетентность». В контрольной группе количество студентов, имеющих недостаточный уровень сформированности аутосимпатии, снизился от 8,9% до 8,8% от общего числа, что является незначительным результатом. В экспериментальной группе удалось дойти до нулевого показателя с ранее наблюдаемых 17,6%, что говорит об уменьшении чувства недовольства собой, чувства тревожности и растерянности. Контрольная группа также показала

незначительные изменения на необходимом уровне сформированности: с 73,5% до 73,6%. В экспериментальной группе уменьшился процент студентов, имеющих необходимый уровень аутосимпатии с 73,6% до 48,4%. Мы считаем, что такая динамика является достаточно ярко выраженной. Эффективный уровень сформированности аутосимпатии демонстрировали 17,6% студентов из контрольной группы, как и до проведения эксперимента. В экспериментальной группе, однако, произошли значительные изменения: наблюдался рост количества студентов с эффективным уровнем сформированности профессионально-этической культуры по критерию «аутосимпатия» от 8,8% до 51,6%.

Напомним, что показатель «эмоциональная компетентность» объединяет такие характеристики как «эмоциональная осведомленность», «управление своими эмоциями», «самотивация», «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей». Для измерения данного показателя мы использовали диагностику Н. Холла. На констатирующем этапе обе группы демонстрировали большой процент студентов, имеющих низкий – недостаточный уровень сформированности эмоциональной компетентности: в контрольной – 53,1%, в экспериментальной – 61,8%. После проведенной работы результат немного улучшился только в экспериментальной группе, с 61,8% до 54,8%. В контрольной группе он остался прежним. Неизменным остался результат и эффективного уровня сформированности в контрольной группе – 6,3%. В экспериментальной группе прослеживается рост с 5,8% до 6,5%. Такие результаты дают нам основание сделать вывод, что эмоционально-чувственная сфера является сложной системой, требующей длительного времени для ее развития. Многие студенты все еще продолжают испытывать определенные трудности в понимании своих чувств, эмоциональной саморегуляции и понимании эмоций и чувств других людей. Проанализировав полученные данные, мы считаем необходимым продолжать включать в учебную программу методики по развитию эмоционально-чувственной сферы, так как она оказывает большое влияние на разные виды деятельности.

Обобщенные данные показателей по эмоционально-чувственному критерию до начала эксперимента и после него представлены на рисунке 9, и отражают данные обеих групп [87, с. 149].



Рисунок 9 – Сравнение результатов сформированности уровней профессионально-этической культуры по эмоционально-чувственному критерию в контрольной и экспериментальной группах

Напомним, что первые два показателя следующего аксиологического критерия, а именно принятие ценностей самоактуализирующейся личности и гуманистический взгляд на природу человека диагностировались по тесту самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина. Принятие ценностей самоактуализирующейся личности и гуманистический взгляд на природу человека стали теми показателями, которые дали высокую положительную динамику не только в экспериментальной группе, но и в контрольной. Мы считаем, что это свидетельство того, что учебный процесс в

СГУ им. Н.Г. Чернышевского в целом характеризуется гуманистической и личностно-ориентированной направленностью. На недостаточном уровне принятие ценностей самоактуализирующейся личности наблюдалось у 5,9% студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группах в начале эксперимента. При итоговой диагностике в экспериментальной группе мы не нашли ни одного студента, имеющего недостаточный уровень сформированности по данному показателю, и лишь 3% студентов в контрольной группе. Необходимый уровень повысился у студентов контрольной группы с 55,9% до 58,8%, а в экспериментальной средний – необходимый уровень в начале был у довольно большого числа студентов – 70,6%, но затем он значительно снизился до 16,2%. Мы видим в этом тенденцию к пониманию необходимости развития своих сущностных сил, не только ради социального одобрения, но и ради самих себя, а также стремлению к реализации высших ценностей в своей жизни: любви, справедливости, терпимости и др. Это хорошо прослеживается в возросших цифрах эффективного уровня принятия ценностей самоактуализирующейся личности: в контрольной группе с 23,5% до 38,2% и в экспериментальной группе с 38,2% до очень высокого 83,8%. Тема самоактуализации была одной из ведущих в данном эксперименте, поэтому такой рост данного показателя является для нас особенно ценным.

Показатель «значимость профессиональной деятельности» измерялся по морфологическому тесту жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной. Здесь рассматривались жизненные ценности в сфере профессиональной жизни и сфере обучения. Обе группы студентов, как в начале, так и после завершения эксперимента не имели недостаточного уровня сформированности по данному показателю. Их система ценностей в профессиональной и образовательной сферах наполнена необходимым содержанием. Для них важны такие ценности как «развитие себя», «духовное удовлетворение от познания нового и профессиональной деятельности», «личные достижения в рассматриваемых сферах», «сохранение собственной индивидуальности». Также учитывались оценки по шкалам «высокое материальное положение», «собственный престиж»,

«активные социальные контакты» и т.п. Необходимый уровень в начале эксперимента показали 59% студентов контрольной группы, после – 59,3%. На эффективном уровне в контрольной группе также изменений почти не произошло – с 40,6% до 40,7%. В экспериментальной группе студенты показали стабильный результат и после проведения эксперимента: неизменившиеся 45,2% на необходимом уровне и 54,8% на эффективном уровне. Мы не считаем, что этот результат неудовлетворительный, так как в отличие от предыдущих двух показателей аксиологического критерия, здесь рассматривались только две жизненные сферы, т.е. ценностный диапазон был довольно узок, специфичен. Кроме того, профессиональная и образовательная сферы, как уже ранее отмечалось, тесно коррелируют между собой.

Обобщенный результат показателей по аксиологическому критерию в обеих группах до и после эксперимента представлен на рисунке 10.



Рисунок 10 – Сравнение результатов сформированности уровней профессионально-этической культуры по аксиологическому критерию в контрольной и экспериментальной группе

В деятельностном критерии оценивались следующие показатели: «стремление к творчеству», «автономность», «спонтанность», «контактность и гибкость в общении». Такой показатель, как «стремление к творчеству» измерялся с использованием двух методик: самоактуализационного теста А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина и диагностике уровня творческого потенциала В.И. Андреева. Остальные показатели – по самоактуализационному тесту А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина.

В результате, как и до эксперимента, так и после него студенты обеих групп не имели низкого – недостаточного уровня по показателю «стремление к творчеству». Количество студентов, имеющих необходимый уровень стремления к творчеству в контрольной группе снизился с 68,5% до 61%, в экспериментальной группе снижение было заметным: с 74% до 30%. Это снижение стало результатом перехода многих студентов в категорию, имеющих эффективный уровень стремления к творчеству. В контрольной группе – это 39% вместо ранее 31,5%, в экспериментальной группе – 70% вместо 26% наблюдаемых на констатирующем этапе. Ребята понимают важность общего творческого подхода в жизни. Они стремятся стать настоящими профессионалами, а одним из главных качеств профессионалов является высокий творческий потенциал и желание этот потенциал реализовывать.

Следующий показатель «автономность» отвечает за такое качество, как независимость во взглядах, суждениях, поступках. Недостаточный уровень по данному показателю снизился в контрольной группе с 5,9% до 2,9%, в экспериментальной это снижение произошло до нуля с 11,8%. Ребята стали увереннее в себе. Возрос уровень доверия к своим оценкам, а с ним – и уровень готовности брать на себя ответственность в принятии решений. На необходимом уровне показатель «автономность» был в равных процентах в обеих группах – 76,5%. За время эксперимента в контрольной группе количество студентов с необходимым уровнем автономности не изменилось, но в экспериментальной группе изменения произошли следующим образом: снижение показателя с 76,5% до 64,5%. Переход ряда студентов на эффективный уровень по показателю

«автономность» (в контрольной группе этот переход составил с 17,6% на 20,6%, а в экспериментальной – с 11,7% на 35,5%) свидетельствует о том, что студенты находятся в процессе наработки лидерских качеств, воли и готовности к разумному риску в своих поступках.

Спонтанность как показатель деятельностного критерия проявляется в свободном поведении, то есть оно и не напряженное, сдержанное, но и не развязанное. Когда действия, жесты, интонации и т.п. естественны. Человек свободно использует большой диапазон эмоциональных проявлений: смех, огорчение, озадаченность, сочувствие и др. В контрольной группе количество студентов, имеющих недостаточный уровень по данному показателю, не изменилось – 11,8%. В экспериментальной группе произошло значительное снижение недостаточного уровня спонтанности – с 26,5% до нуля. Необходимый уровень спонтанности на констатирующем этапе наблюдался у одинакового количества студентов в двух группах – 73,5%. Мы характеризовали таких студентов, как воспитанных, стремящихся вести себя согласно этикету, ведущих себя сравнительно непринужденно. Занятия и применяемые на них методики по развитию эмоционального интеллекта помогли ребятам повысить данный показатель до эффективного уровня в экспериментальной группе с нуля до 32,3%. В контрольной группе также произошли небольшие положительные изменения – эффективный уровень спонтанности вырос с 14,7% до 17,2%.

Показатель «контактность и гибкость в общении», также входящий в деятельностный критерий, указывает, как описывалось ранее, на способность студентов к эффективному общению, где искренность, уважение собеседника и его взглядов, отсутствие манипулятивных техник, непредвзятое отношение являются главными характеристиками. В контрольной группе снизился процент студентов с недостаточным уровнем контактности и гибкости в общении с 8,9% до 4,4%. В экспериментальной группе такого уровня в конце эксперимента не наблюдалось, хотя на констатирующем этапе он составлял 8,8%. Необходимый уровень по этому показателю не изменился в контрольной группе – 86,8% как и раньше, но в экспериментальной группе количество таких студентов снизилось с

85,3% до 66,2%. Студенты с необходимым уровнем контактности и гибкости в общении умеют выстраивать доброжелательное общение, но таким студентам необходимо овладеть умением аргументации, спора, ведущего к продуктивному совместному решению, что так часто необходимо в современной профессиональной среде. Эффективный уровень контактности и гибкости в общении вырос в контрольной группе в конце эксперимента с 4,3% до 8,8%. Экспериментальная группа на эффективном уровне показала значительный рост с 5,9% до 33,8%. Мы связываем это с применением метода ситуационного обучения, а конкретно case-study, методом сократического диалога, где у студентов была возможность практиковаться в общении, имеющем полемический характер.

Обобщенный результат показателей по деятельностному критерию в обеих группах до и после эксперимента представлен на рисунке 11.



Рисунок 11 – Сравнение результатов сформированности уровней профессионально-этической культуры по деятельностному критерию в контрольной и экспериментальной группе

Уровни сформированности профессионально-этической культуры студентов по когнитивному, эмоционально-чувственному, аксиологическому и деятельностному критерию до и после эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Уровни сформированности профессионально-этической культуры студентов по когнитивному, эмоционально-чувственному, аксиологическому и деятельностному критерию до и после эксперимента

Критерии	Уровни сформированности	Показатели по группам			
		Контрольная		Экспериментальная	
		До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Когнитивный	Недостаточный	13,7%	10,8%	16,7%	1,1%
	Необходимый	65,7%	68,6%	68,6%	61,3%
	Эффективный	20,6%	20,6%	14,7%	37,6%
Эмоционально-чувственный	Недостаточный	31%	31%	39,7%	27,4%
	Необходимый	57,1%	57,1%	53%	43,6%
	Эффективный	11,9%	11,9%	7,3%	29%
Аксиологический	Недостаточный	12,8%	5,9%	11,8%	1,1%
	Необходимый	58%	64,8%	60,2%	49,5%
	Эффективный	29,2%	29,3%	28%	49,4%
Деятельностный	Недостаточный	6,7%	4,8%	11,8%	0%
	Необходимый	76,3%	76,8%	77,3%	57,2%
	Эффективный	17%	21,4%	10,9%	42,8%

Итоговое сравнение результатов общего уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов представлено в таблице 8 и на рисунке 12.

Таблица 8 – Итоговое сравнение результатов общего уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов

Уровни сформированности	Показатели по группам			
	Контрольная		Экспериментальная	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Недостаточный	16%	13,1%	20%	7,4%
Необходимый	64,3%	66,1%	64,8%	52,9%
Эффективный	19,7%	20,8%	15,2%	39,7%



Рисунок 12 – Итоговое сравнение результатов общего уровня сформированности профессионально-этической культуры студентов

Оценим эффективность применяемой методики в экспериментальной и контрольной группах по t-критерию Стьюдента. Поскольку работа по апробации методики проводилась только в экспериментальной группе, а контрольная группа училась по другой методике, то можно утверждать, что группы по итогам обучения пройдут тест и результаты этого теста в теории статистики принято называть независимыми. Чтобы узнать, различаются ли группы между собой, необходимо вычислить t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Для применения t-критерия Стьюдента необходимо, чтобы исходные данные имели *нормальное распределение*. Прежде всего, нужно вычислить показатели асимметрии и эксцесса, используя программу Excel. Чтобы найти показатель асимметрии, нужно выбрать в командной строке слово «формулы» – «другие функции» – «статистические» и далее выбрать слово «СКОС». В появившемся окне по запросу значений выделить все значения исследуемой выборки и нажать ОК. Таким образом, мы получим значения асимметрии для экспериментальной и

контрольной групп. Значение показателя асимметрии характеризует степень отклонения вершины кривой распределения от его центра. Можно сказать, что показатель асимметрии отражает отклонение вершины реальной кривой распределения от идеальной по оси абсцисс. Мы провели вычисление по этой методике и получили следующие данные, представленные в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнение экспериментальных и табличных значений коэффициента асимметрии

Группа	Экспериментальная, n=62	Контрольная, n=68
Уровень значимости	0,01	0,01
Табличное значение	0,723	0,673
Асимметрия	0,096579	-0,30979

Для нашего исследования табличное значение показателя асимметрии находим на пересечении строки **n = 62** и колонки **p ≤ 0,01** (мы анализируем результаты достаточно важных экспериментов и считаем, что вероятность ошибки статистического заключения не должна превышать 1%). Это число составляет 0,723. Так как вычисленное значение показателя асимметрии 0,096579 оказывается гораздо меньше табличной величины 0,723, можно сделать заключение, что отклонение вершины распределения по оси абсцисс не столь значительно, чтобы отказаться от применения параметрических методов. Для контрольной группы рассуждения и результаты аналогичны.

Чтобы определить значение эксцесса, в «Статистических» нужно выбрать слово «ЭКСЦЕСС» и повторить процедуру выделения значений. Величина показателя эксцесса характеризует подъем или снижение вершины распределения, то есть отклонения по оси ординат. Мы провели вычисление по этой методике и получили следующие данные, представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнение экспериментальных и табличных значений коэффициента эксцесса

Группа	Экспериментальная, n=62	Контрольная, n=68
Уровень значимости	0,001	0,001
Табличное значение	0,859	0,855
Эксцесс	0,183671896	0,316565512

Для нашего исследования находим табличное значение эксцесса. В таблице находим критическое значение показателя эксцесса. Для $n = 61$ (так как в таблице отсутствует строка для $n = 62$, переходим к ближайшей строке) и $p \leq 0,01$ оно составляет 0,859. И снова фактическое значение показателя 0,183671896 оказывается меньше табличного 0,859. Отсюда следует, что отклонение вершины распределения по оси ординат также несущественно и его можно считать нормальным. Для контрольной группы аналогичное рассуждение и результаты. То, что оба показателя оказались меньше критических табличных величин, дает основание для последующего применения параметрических критериев. В качестве параметрического критерия, применяем t – критерий Стьюдента.

Для применения t – критерия Стьюдента составим вариационные ряды для результатов контрольной и экспериментальной групп в процессоре Excel, представленные в таблице 11.

Таблица 11 – Данные для расчета t -критерия Стьюдента

№	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	x	$x - x_{cp}$	$(x - x_{cp})^2$	y	$y - y_{cp}$	$(y - y_{cp})^2$
1	0,67	-0,02645	0,00070	0,52	-0,0782	0,0061
2	0,75	0,05355	0,00287	0,36	-0,2382	0,0568
3	0,7	0,00355	0,00001	0,46	-0,1382	0,0191
4	0,71	0,01355	0,00018	0,68	0,0818	0,0067
5	0,65	-0,04645	0,00216	0,68	0,0818	0,0067
6	0,71	0,01355	0,00018	0,76	0,1618	0,0262
7	0,77	0,07355	0,00541	0,61	0,0118	0,0001
8	0,63	-0,06645	0,00442	0,54	-0,0582	0,0034
9	0,64	-0,05645	0,00319	0,54	-0,0582	0,0034
10	0,61	-0,08645	0,00747	0,69	0,0918	0,0084
11	0,71	0,01355	0,00018	0,47	-0,1282	0,0164

Продолжение таблицы 11

12	0,73	0,03355	0,00113	0,57	-0,0282	0,0008
13	0,73	0,03355	0,00113	0,81	0,2118	0,0448
14	0,65	-0,04645	0,00216	0,57	-0,0282	0,0008
15	0,65	-0,04645	0,00216	0,54	-0,0582	0,0034
16	0,88	0,18355	0,03369	0,64	0,0418	0,0017
17	0,82	0,12355	0,01526	0,66	0,0618	0,0038
18	0,78	0,08355	0,00698	0,56	-0,0382	0,0015
19	0,73	0,03355	0,00113	0,74	0,1418	0,0201
20	0,64	-0,05645	0,00319	0,57	-0,0282	0,0008
21	0,69	-0,00645	0,00004	0,69	0,0918	0,0084
22	0,64	-0,05645	0,00319	0,7	0,1018	0,0104
23	0,67	-0,02645	0,00070	0,57	-0,0282	0,0008
24	0,73	0,03355	0,00113	0,54	-0,0582	0,0034
25	0,69	-0,00645	0,00004	0,52	-0,0782	0,0061
26	0,66	-0,03645	0,00133	0,6	0,0018	0,0000
27	0,66	-0,03645	0,00133	0,38	-0,2182	0,0476
28	0,64	-0,05645	0,00319	0,63	0,0318	0,0010
29	0,75	0,05355	0,00287	0,64	0,0418	0,0017
30	0,66	-0,03645	0,00133	0,64	0,0418	0,0017
31	0,64	-0,05645	0,00319	0,64	0,0418	0,0017
32	0,67	-0,02645	0,00070	0,55	-0,0482	0,0023
33	0,75	0,05355	0,00287	0,67	0,0718	0,0052
34	0,7	0,00355	0,00001	0,6	0,0018	0,0000
35	0,71	0,01355	0,00018	0,52	-0,0782	0,0061
36	0,65	-0,04645	0,00216	0,36	-0,2382	0,0568
37	0,71	0,01355	0,00018	0,46	-0,1382	0,0191
38	0,77	0,07355	0,00541	0,68	0,0818	0,0067
39	0,63	-0,06645	0,00442	0,68	0,0818	0,0067
40	0,64	-0,05645	0,00319	0,76	0,1618	0,0262
41	0,61	-0,08645	0,00747	0,61	0,0118	0,0001
42	0,71	0,01355	0,00018	0,54	-0,0582	0,0034
43	0,73	0,03355	0,00113	0,54	-0,0582	0,0034
44	0,73	0,03355	0,00113	0,69	0,0918	0,0084
45	0,65	-0,04645	0,00216	0,47	-0,1282	0,0164
46	0,65	-0,04645	0,00216	0,57	-0,0282	0,0008
47	0,88	0,18355	0,03369	0,81	0,2118	0,0448
48	0,82	0,12355	0,01526	0,57	-0,0282	0,0008
49	0,78	0,08355	0,00698	0,54	-0,0582	0,0034
50	0,73	0,03355	0,00113	0,64	0,0418	0,0017
51	0,64	-0,05645	0,00319	0,66	0,0618	0,0038
52	0,69	-0,00645	0,00004	0,56	-0,0382	0,0015
53	0,64	-0,05645	0,00319	0,74	0,1418	0,0201
54	0,67	-0,02645	0,00070	0,57	-0,0282	0,0008
55	0,73	0,03355	0,00113	0,69	0,0918	0,0084
56	0,69	-0,00645	0,00004	0,7	0,1018	0,0104

Окончание таблицы 11

57	0,66	-0,03645	0,00133	0,57	-0,0282	0,0008
58	0,66	-0,03645	0,00133	0,54	-0,0582	0,0034
59	0,64	-0,05645	0,00319	0,52	-0,0782	0,0061
60	0,75	0,05355	0,00287	0,6	0,0018	0,0000
61	0,66	-0,03645	0,00133	0,38	-0,2182	0,0476
62	0,64	-0,05645	0,00319	0,63	0,0318	0,0010
63				0,64	0,0418	0,0017
64				0,64	0,0418	0,0017
65				0,64	0,0418	0,0017
66				0,55	-0,0482	0,0023
67				0,67	0,0718	0,0052
68				0,6	0,0018	0,0000
Сумма	43,18		0,22381935	40,68		0,64298
Среднее значение	0,69645			0,59823		

Вычислим среднее арифметическое для каждой группы в отдельности. Сопоставление средних величин показывает, что в экспериментальной группе этот показатель выше. Однако для окончательных выводов рассчитаем значение показателя по t-критерию Стьюдента. Количество респондентов в экспериментальной и контрольной группах разное: $n_1 \neq n_2$. В случае неравночисленных выборок выражение будет вычисляться следующим образом:

$$s_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum(y_i - \bar{y})^2}{(n_1 + n_2 - 2)} \cdot \frac{(n_1 + n_2)}{(n_1 \cdot n_2)}} \quad (1)$$

$$t_{эмп} = \frac{x - y}{s_d}$$

В результате вычислений получили следующие данные, представленные в таблице 12.

Таблица 12 – Среднее квадратическое отклонение и эмпирическое значение t-критерия Стьюдента

S_d	0,01445
$t_{эмп}$	6,796822

Для сравнения эмпирического значения, вычисленного по формуле t – критерия Стьюдента, нужно по таблице Стьюдента найти табличное значение, соответствующее числу степеней свободы нашего исследования. Число степеней свободы $k = n_1 + n_2 - 2$. В нашем случае $k = 128$. В таблице 13 представлены табличные значения t -критерия Стьюдента для разных уровней значимости.

Таблица 13 – Табличное значение t -критерия Стьюдента с учетом уровней значимости

Уровень значимости	$p=0,05$	$p=0,01$	$p=0,001$
$t_{\text{табл}}$	1,979	2,615	3,340

Эмпирическое значение попадает в область правее числа 3,340. Так как $t_{\text{эмп}} = 6,796822 > 3,340$, следовательно, различия между экспериментальной и контрольной группами значимы более чем на 0,001 уровне (уровень значимости 0,1 %). Это означает, что всего 0,1% составляет вероятность того, что мы сделали ошибочный вывод о том, что различия достоверны. Это самый надежный вариант вывода о достоверности различий. Можно сказать и по-другому: мы на 99,9% уверены в том, что различия действительно достоверны.

Сравнение первоначальных результатов с результатами, которые были достигнуты в ходе опытно-экспериментальной работы, позволило нам сделать вывод, что уровень профессионально-этической культуры студентов в экспериментальной группе значительно вырос, о чем свидетельствуют представленные выше данные. Таким образом, можно говорить, что поставленные задачи были решены, и авторская модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов является теоретически обоснованной и практически проверенной.

Выводы по второй главе

Вторая глава диссертационного исследования посвящена описанию опытно-экспериментальной работы по апробированию авторской модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Перед нами стояли задачи:

- 1) диагностировать исходный уровень сформированности профессионально-этической культуры в контрольной и экспериментальной группе;
- 2) экспериментально проверить эффективность разработанной нами модели;
- 3) подтвердить эффективность данной модели с помощью методов математической статистики.

Решение указанных задач позволило нам сделать следующие выводы. Валидным диагностическим инструментарием была совокупность методик оценки уровня сформированности профессионально-этической культуры, которая позволила охарактеризовать сформированность всех ее компонентов: когнитивного, эмоционально-чувственного, аксиологического, деятельностного. В данные методики вошли: самоактуализационный тест САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла, тест личностных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной (оценивались ценности только в профессиональной и образовательной сферах), тест «Диагностика уровня творческого потенциала» В.И. Андреева.

Экспериментальная группа студентов уже на начальном этапе имела более низкие показатели сформированности профессионально-этической культуры, чем контрольная группа. Особенно преобладали студенты с недостаточным уровнем и в меньшей мере наблюдались студенты с эффективным уровнем сформированности профессионально-этической культуры. Необходимый уровень сформированности в обеих группах почти не отличался.

Далее проводилась экспериментальная проверка эффективности модели формирования профессионально-этической культуры со студентами 1-2 курсов экономических специальностей на занятиях английского языка в рамках

авторского спецкурса «Профессиональная этика в бизнесе и экономике». Данный курс реализовывался в три этапа: познавательный, ценностно-ориентационный, преобразовательный. Этапы были ориентированы на формирование потребности в познании, эмоциональной компетентности, на принятие ценностей самоактуализирующейся личности, на формирование гуманистического взгляда на природу человека, высокой значимости профессиональной деятельности, стремления к творчеству, контактности, гибкости в общении и др. При этом соблюдались условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, а именно: создание коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, создание мотивации у студентов мотивации к овладению профессионально-этической культурой, изучение гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявление ее этических проблем, применение в обучении личностно-ориентированных методов.

По окончании экспериментальной проверки авторской модели удалось установить, что уровень профессионально-этической культуры студентов в экспериментальной группе значительно вырос, как показывают результаты диагностики. Для оценки значимости исследования мы выбрали t-критерий Стьюдента. Предварительно был проведен анализ полученных результатов с целью исследования экспериментальной и контрольной групп с использованием коэффициентов асимметрии и эксцесса. Рассматриваемые коэффициенты оценивают отклонение изучаемого распределения от нормального. В результате анализа мы получили следующее: обе группы, и экспериментальная, и контрольная подчинены закону нормального распределения. Для нормально распределенной совокупности мы применили t-критерий Стьюдента, который подтвердил значимость различий в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что представленная модель является эффективной и ее реализация позволяет сформировать более высокий уровень профессионально-этической культуры студентов вузов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Последовательное решение поставленных задач позволило сделать следующие выводы.

1. Сформулированные теоретические положения относительно понятия профессионально-этической культуры студентов вузов дали нам возможность определять ее как личностное образование, отображающее степень готовности к освоению знаний и умений, способствующих будущей профессиональной самореализации, ценностное отношение к профессии, наличие развитой эмоционально-чувственной сферы; как способ профессиональной деятельности, который характеризуется общей гуманистической и творческой направленностью. Профессионально-этическая культура студентов вузов раскрывается в когнитивном, аксиологическом, эмоционально-чувственном и деятельностном компонентах. Профессионально-этическая культура студентов вузов формируется в процессе познавательного, ценностно-ориентационного и преобразовательного этапов, и выполняет гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую и новаторскую функции.

2. Теоретически обоснованная и разработанная нами модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов была успешно апробирована в процессе изучения иностранного языка. Положительная динамика уровней сформированности профессионально-этической культуры студентов измерялась при помощи разработанного диагностического инструментария, который применялся на протяжении всей опытно-экспериментальной работы.

3. На положительность реализации модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов оказывает влияние ряд следующих педагогических условий: создание коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, создание мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой, изучение гуманистического аспекта профессиональной сферы, применение в обучении личностно-ориентированных

методов обучения. Положительная динамика уровней сформированности профессионально-этической культуры студентов, участвовавших в эксперименте, подтверждают верность исходной гипотезы диссертационного исследования.

Результаты диссертационного исследования рекомендуется использовать в практической деятельности учреждений среднего и высшего профессионального образования в системе обучения будущих специалистов.

Перспективы дальнейшей разработки темы заключаются в дальнейшем изучении проблемы в аспекте профессиональной подготовки специалистов различных профилей, разработки моделей формирования профессионально-этической культуры в процессе изучения других гуманитарных предметов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абазалиева, М.М. Словарь по социогуманитарным дисциплинам: справочное пособие для студентов очной и заочной форм обучения всех направлений / Под ред. М.М. Абазалиевой, З.С. Тамбиевой. – Черкесск: Изд-во БИЦ СевКавГТТА, 2014. – 120 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во «Мысль», 1991. – 298 с.
3. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 299 с.
4. Аксеновская, Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии: в 3 кн. / Л.Н. Аксеновская. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2005. – 348 с.
5. Акулова, О.В. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова [и др.]; под ред. А.П. Тряпициной. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2005. – 290 с.
6. Акчурина, Е.В. Гуманизация педагогического общения как условие повышения качества образовательного процесса [Электронный ресурс] / Е.В. Акчурина, М.Н. Бурмистрова // Педагогический мир. Электрон. журн. – 2016. – 7 дек. – Режим доступа: <http://pedmir.ru/viewdoc.php?id=106747>.
7. Александрова, Е.А. Поколение Y: методология взаимодействия в образовательной среде / Е.А. Александрова // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС: материалы Всероссийской научно-практической конф. – Саратов: Изд-во ИЦ «Наука», 2016. – С. 6-9.
8. Ангеловский, А.Н. Профессиональное сознание личности: понятие и структура / А.Н. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 116-125.
9. Аристотель. Никомахова этика [Электронный ресурс] / Аристотель // Философы Греции / Пер. Нина Брагинская. – М.: ЗАО «Издательство «Эксмо-

Пресс», 1997. – 255 с. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/arist/nik_et.php.

10. Баканова, И.Г. Профессионально-личностное развитие студентов – будущих экономистов средствами иностранного языка / И.Г. Баканова // Вестник Самарского государственного университета. – 1995. – № 64(1). – С.106-111.

11. Бакштановский, В.И. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок: Монография / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. – Тюмень: Изд-во НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2005. – 378с.

12. Балакирева, Е.И. Ситуационное обучение: практикум. Учебно-методическое пособие / Е.И. Балакирева, Е.Г. Евдокимова, Н.Ю. Курчатова [и др.]. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2014. – 72 с.

13. Бараник, Е.В. Формирование основ профессионально-этической культуры будущих юристов в процессе изучения иностранного языка в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бараник Елена Владимировна; Российский государственный социальный университет. – М., 2007. – 190 с.

14. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Изд-во ЭГВЭС, 2010. – 456 с.

15. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учебное пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар: Изд-во Краснодарского института дополнительного профессионального педагогического образования, 2000. – 54с.

16. Бездухов, А.В. Гуманистический подход к формированию этического сознания будущего учителя и принципы его реализации / А.В. Бездухов, И.А. Носков // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 2(66). – С.93-100.

17. Бердяев, Н.А. Философия творчества культуры и искусства / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во «Искусство», 1994. – 1052 с.

18. Библер, В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков [Электронный ресурс] / В.С. Библер. – М.: Изд-во «Русское феноменологическое общество», 1997. – 440 с. – Режим доступа: <https://www.bibler.ru/>

19. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
20. Бобрикова, В.Н. Формирование профессиональной этики специалиста в процессе его профессиональной подготовки / В.Н. Бобрикова, А.В. Шаров // Профессиональное образование за рубежом. – 2012. – № 2(6). – С. 128-131.
21. Бодров, В.А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / В.А. Бодров. – М.: Изд-во ПЕР СЭ; Логос, 2007. – 855 с.
22. Бодрякова, А.В. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста / А.В. Бодрякова // IN MEMORIAM: памяти Белозерцева В.И. / Под ред. М.П. Волкова, Е.Ш. Ташлинской. – Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного университета, 2015. – С. 231-233.
23. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская // Методист. – 2003. – № 2. – С. 2-6.
24. Брызгалова, С.И. Введение в научно-педагогическое исследование: учебное пособие / С.И. Брызгалова. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2012. – 170 с.
25. Бурлака, Д.К. Метафизика культуры / Д.К. Бурлака. – СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2009. – 352 с.
26. Валиуллина, Ч.Ф. Профессионально-этическая культура менеджера / Ч.Ф. Валиуллина // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 4(11), Ч. II. – С. 47-48.
27. Вербицкий, А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: Монография / Под ред. А.А. Вербицкого, В.Г. Калашникова. – М.: Изд-во «Логос», 2010. – 300 с.
28. Виговская, М.Е. Профессиональная этика и этикет: учебное пособие для бакалавров / М.Е. Виговская. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. – 144 с.

29. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов.. – СПб: Изд-во СПбУ, 1996. – 152 с.
30. Гальская, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальская, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
31. Ганапольский, М.Г. Профессиональная мораль как феномен проектной культуры / М.Г. Ганапольский, Г.А. Тюменцева // Вестник ТюмГУ. – 2012. – № 10. – С. 76-83.
32. Гордиенко, В.Н. Методология и методы психолого-педагогического исследования: словарь-справочник / В.Н. Гордиенко. – Саратов: Изд-во «Вузовское образование», 2017. – 83 с.
33. Гуревич П.С. Философия: учебник для психологов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2007. – 1128с.
34. Гуревич, П.С. Этика / П.С. Гуревич. – М.: Изд-во «Юрайт», 2016. – 516 с.
35. Гущина, Г.А. Концепция формирования профессиональной культуры будущих экономистов в вузе: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Гущина Галина Анатольевна; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2014. – 445 с.
36. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 23 с.
37. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1(3). – С. 11-20.
38. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
39. Драч, Г.В. Культурология: учебник для вузов / Г.В. Драч, О.М. Штомпель, Л.А Штомпель [и др.]. – СПб.: Питер, 2013. – 384 с.

40. Елагина, Л.В. Профессиональная культура и профессиональные компетенции специалиста: от анализа взаимосвязи к практике формирования / Л.В. Елагина, В.Г. Рындак, Ю.В. Шаронин // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 51-55.

41. Елфимова, Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н.В. Елфимова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 162-168.

42. Железовская, Г.И. Дидактические условия усвоения научно-педагогических понятий / Г.И. Железовская // Известия Саратовского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2007. – Т. 7, № 1. – С. 68-76.

43. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конф. – Пермь: Изд-во Пермского государственного университета, 2004. – 298 с. – С. 6-11.

44. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

45. Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики / Под ред. А.В. Закировой. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2001. – 152 с.

46. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

47. Зельдович, Б.З. Ситуационное обучение управленческим дисциплинам: учебное пособие / Б.З. Зельдович. – М.: Изд-во «Экзамен», 2008. – 542 с.

48. Зимбули, А.Е. Человек и профессия: этические аспекты гуманитарных технологий (недежурные размышления о профессиональной этике) / А.Е. Зимбули // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2008. – № 7. – С. 38-40.
49. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2005. – № 11. – С. 14-22.
50. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
51. Иконникова, С.Н. Теория культуры: учебное пособие / С.Н. Иконникова, В.П. Большаков. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.
52. Ионин, Л.Г. Социология культуры: учебное пособие для вузов / Под ред. Л.Г. Ионина. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. – 427 с.
53. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Электронный ресурс] / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/446/56446/files/aist03.pdf>.
54. История философии и вопросы культуры / Под ред. М.А. Лифшица. – М.: Изд-во «Наука», 1975. – 320 с.
55. Каверин, Б.И. Культурология: учебное пособие / Б.И. Каверин; под ред. В.В. Дибжилова. – М.: Изд-во «Юриспруденция», 2001. – 224 с.
56. Каган, М.С. Труды по проблемам теории культуры. Избранные труды в 8 томах. Т. 8 / М.С. Каган. – СПб.: Издательство «Метрополис», 2007. – 756с.
57. Казначеева, Т.А. Основные концептуальные подходы к пониманию культуры в культурологии и межкультурной коммуникации / Т.А. Казначеева // *Вестник Костромского государственного университета*. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – № 16(3). – С. 204-206.
58. Канке, В.А. Этика ответственности. Теория морали будущего / В.А. Канке. – М.: Изд-во «Логос», 2003. – 352 с.

59. Капцов, А.В. Диагностика личностных ценностей и структура аксиологической сферы / А.В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. – 2008. – № 1(3). – С. 135-155.
60. Кленина, Н.В. Формирование культуры делового общения будущих юристов средствами иностранного языка / Н.В. Кленина // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16, № 3. – С. 73-77.
61. Клименко, И.С. Методология системного исследования: учебное пособие / Под. ред. И.С. Клименко. – Саратов: Изд-во «Вузовское образование», 2014. – 207 с.
62. Козловски, П. Принципы этической экономики / П. Козловски. – СПб.: Изд-во «Экономическая школа», 1999. – 344 с.
63. Колесникова, Г.И. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Г.И. Колесникова. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2015. – 318 с.
64. Коноваленко, М.Ю. Теория коммуникации: учебник для бакалавров / М.Ю. Коноваленко. – М.: Изд-во «Юрайт», 2012. – 415 с.
65. Конт-Спонвиль, А. Философский словарь / А. Конт-Спонвиль. – М.: Изд-во «Этерна», 2012. – 752 с.
66. Кохановский, В.П. Современная философия: словарь и хрестоматия / В.П. Кохановский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1995. – 511 с.
67. Кошечкина, И.П. Профессиональная этика и психология делового общения: учебное пособие / И.П. Кошечкина, А.А. Канке. – М.: Изд-во «Форум»: Инфра-М, 2012. – 304 с.
68. Крыштановская, О.В. Инженеры: становление и развитие профессиональной группы / О.В. Крыштановская. – М.: Изд-во «Наука», 1989. – 144 с.
69. Культура и культурология: словарь / Сост. и ред. А.И. Кравченко – Екатеринбург: Изд-во «Академический проект», 2003. – 928 с.

70. Купавцев, А.В. Деятельностный подход к профессиональной подготовке в системе многоуровневого инженерного образования / А.В. Купавцев // Вестник Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана.– 2006. – № 4. – С. 106-120.

71. Лапаева, М.Г. Экономист как профессия: учебное пособие / Под ред. М.Г. Лапаевой, С.П. Лапаева. – Оренбург: Изд-во Оренбургского государственного университета, 2013. – 120 с.

72. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во «Политиздат», 1975. – 304 с.

73. Листвина, Е.В. Культурные ценности Востока: учебное пособие / Е.В. Листвина. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2016. – 99 с.

74. Лихачев, Д.С. Декларация прав культуры [Электронный ресурс] / Д.С. Лихачев // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2006. – Т.8. – С. 293-297. – Режим доступа: <http://likhachev.lfond.spb.ru/Articles/dec.htm>.

75. Максимова, Л.Н. Трансформация профессиональной культуры в современном обществе: Монография / Л.Н. Максимова. – Саратов: Изд-во Саратовского государственного технического университета, 2012. – 308 с.

76. Марков, Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании [Электронный ресурс] / Ю.Г. Марков. – Новосибирск: Изд-во «Наука», 1982. – 255 с. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/marko01/txt00.htm>.

77. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Электронный ресурс] / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Здание», 1996. – Режим доступа: <http://p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/professyia-podhody-k-klassificacii-professii-modul-professii.html>.

78. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2017. – 400 с.

79. Межуев, В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры / В.М. Межуев. – М.: Изд-во «Прогресс-Традиция», 2006. – 408 с.

80. Никандров, Н.Д. Профессиональная деятельность, ее сущность, структура и содержание / Н.Д. Никандров, О.Г. Грохольская // Научные исследования в образовании. – 2013. – № 3. – С. 3-10.

81. Новая философская энциклопедия в 4-х томах. Т. 2 / Под ред. В.С. Степина, А.А. Гусейнова, Г.Ю. Семигина [и др.]. – М.: Изд-во «Мысль», 2010. – 634 с.

82. Новая философская энциклопедия в 4-х томах. Т.3 / Под ред. В.С. Степина, А.А. Гусейнова, Г.Ю. Семигина [и др.]. – М.: Изд-во «Мысль», 2010. – 692 с.

83. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

84. Общая психология. Хрестоматия : учебное пособие / А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, П. В. Симонова [и др.]. — Москва : Евразийский открытый институт, 2011 — 256 с.

85. Оганов А.А. Теория культуры: учебное пособие для вузов / Под ред. А.А. Оганова, И.Г. Хангельдиевой. – М.: Изд-во ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 416 с.

86. Орлова, З.Н. Понятие «культура»: аксиологический аспект / З.Н. Орлова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Сер.: Социальные науки. – 2007. – № 2. – С. 158-162.

87. Павлова, О.В. Иностраный язык как средство формирования чувственно-эмоционального компонента профессионально-этической культуры студентов вузов / О.В. Павлова // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: материалы III Международной научно-практической конференции. Текстовое электронное издание. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. – С. 144-150.

88. Павлова, О.В. Модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов / О.В. Павлова // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, № 3. – С. 287-292.

89. Павлова, О.В. Профессионально-этическая культура личности / О.В. Павлова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 17, № 2. – С. 237-240.

90. Павлова О.В. Результаты экспериментальной проверки модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов / О.В. Павлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 2(23). – С. 186-189.

91. Павлова О.В. Формирование когнитивного компонента профессионально-этической культуры студентов вузов в процессе изучения иностранного языка / О.В. Павлова // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы: материалы VII Международной научной конференции. Текстовое электронное издание. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019. – С. 478-483.

92. Павлова, О.В. Проблемное обучение как метод формирования профессионально-этической культуры студентов вузов / О.В. Павлова, С.Н. Филиппченко // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов IX Международной конференции. Текстовое электронное издание. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2017. – С. 269-273.

93. Панина, С.В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.В. Панина. – М.: Изд-во «Юрайт», 2014. – 312 с.

94. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Под ред. Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлевой. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2010. – 640 с.

95. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

96. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов [и др.] / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.

97. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во «Смысл», 2007. – 687 с.
98. Пидкасистый, П.И. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / П.И. Пидкасистый. – М.: Изд-во «Юрайт», 2012. – 724 с.
99. Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Платон; под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; Изд-во Олега Абышко, 2007. – 752 с.
100. Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. И.П.Подласого. – М.: Изд-во «Юрайт», 2012. – 574с.
101. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш.квалиф.пед.кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 244 с.
102. Попков, В.А. Методология педагогики: учебное пособие для слушателей системы дополнительного проф.образования преподавателей высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с.
103. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=144190&fld=134&dst=100921,0&rnd=0.988312910169713#06447027384391686>.
104. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии / Р.Н. Абрамов [и др.]; Под ред. Е. Ярской-Смирновой. – М.: ООО «Вариант», 2014. – 148 с.
105. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Изд-во «Академия», 2005. – 480 с.
106. Радина, К.Д. Лекции по истории педагогики и образования: учебные материалы / К.Д. Радина; под. ред. Т.Б. Алексеевой. – СПб.: Изд-во ООО «Книжный дом», 2011. – 88 с.

107. Радлов, Э.Л. Философский словарь / Э.Л. Радлов. – М.: Издание «Лемана», 1913 (Репринтное издание). – 698 с.
108. Разбегаева, Л.П. Ценностно-коммуникативный подход в гуманитарном образовании: сущность, результаты, перспективы / Л.П. Разбегаева // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2011. – № 8. – С. 77-82
109. Рапацевич, Е.С. Психолого-педагогический словарь / Е.С. Рапацевич. – Минск: Изд-во «Владос-Пресс», 2003. – 336 с.
110. Рахимбаева, И.Э. Становление субъектности студентов в образовательном пространстве факультета искусств / И.Э. Рахимбаева // Известия Саратовского ун-та. Нов. Сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11, № 1. – С. 80-83.
111. Рогов, Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во «Владос-Пресс», 2003. – 336 с.
112. Рожков, М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юнгогогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М.И. Рожков. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
113. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии [Электронный ресурс] / Н.С. Розов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1998. – 292 с. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001097/st000.shtml>.
114. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
115. Светенко, Т.В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Светенко Татьяна Владимировна; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб., 1999. – 436 с.
116. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: Монография / В.В. Сериков. – М.: Изд-во «Логос», 2012. – 448 с.

117. Сиземская, И.Н. Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века / И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова. – М.: Изд-во «Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН)», 2004. – 271 с.

118. Синякова, М.Г. Нравственно-профессиональные ценности менеджеров: этика бизнеса и стандарты нового поколения / М.Г. Синякова, О.Л. Шкиндер. – Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2011. – № 5. – С. 31-36.

119. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

120. Соловейчик, С.Л. Воспитание школы. Статьи для своей газеты (1992-1996) [Электронный ресурс] / С.Л. Соловейчик; Ред.-сост. А. Русаков, Е. Бирюкова. – М.: Изд-во «Первое сентября». – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/article=297>.

121. Сопов, В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина // Прикладная психология. – 2001. – № 4. – С. 9-30.

122. Столяренко, А.М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А.М. Столяренко. – М.: Юнити-Дана, 2006. – 479 с.

123. Тараненко, И.А. К понятию ценностно-ориентированной деловой коммуникации будущих экономистов / И.А. Тараненко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 606.

124. Тарский, Ю.И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю.И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конф. – Пермь: Изд-во Пермского государственного педагогического университета, 2004. – 298 с. – С. 22-29.

125. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие / Ю.Г. Татур. – М.: Изд-во «Университетская книга»; «Логос», 2006. – 256 с.

126. Тельтевская, Н.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов с позиции компетентностного подхода / Н.В. Тельтевская // Известия Саратовского ун-та. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – Т.13, № 3. – С. 118-122.

127. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во «Слово», 2000. – 262 с.

128. Третьякова, Т.Н. Формирование профессиональной культуры будущих инженеров ландшафтного дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Третьякова Татьяна Анатольевна; Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова. – Саратов, 2008. – 23 с.

129. Тулепбергенова, Д.Ю. Особенности использования «Кейс-стади» в обучении студентов иностранному языку: аналитический обзор / Д.Ю. Тулепбергенова // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2013. – № 2(56). – С. 135-144.

130. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Изд-во «Аделант», 2014. – 800 с.

131. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // Портал ФГОС РФ. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/38.03.01.pdf>.

132. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // Портал ФГОС РФ. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302.pdf>.

133. Федеральный закон об образовании «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ [Электронный ресурс] // Закон об образовании. – Режим доступа: <http://www.zakon-ob-obrazovanii.ru>.

134. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

135. Филипченко, С.Н. Инновации в патриотическом воспитании студентов / С.Н. Филипченко. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2012. – 156 с.

136. Филипченко, С.Н. Функции профессионально-этической культуры и этапы ее формирования в ходе профессиональной подготовки будущих экономистов / С.Н. Филипченко, О.В. Павлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4(21). – С. 139-142.

137. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Изд-во «Прогресс», 1990. – 368 с.

138. Хазанов, И.Я. О некоторых аспектах формирования профессионально-этической культуры будущих педагогов / И.Я. Хазанов // Актуальные проблемы и перспективы развития профессионально-педагогического образования студентов: материалы международной научно-практической конф. – Курган: Изд-во «Курганский государственный университет», 2011. – С. 68-71.

139. Хезинга, Й. НОМО LUDENS: Статьи по истории культуры / Й. Хезинга. – М.: Изд-во «Прогресс-Традиция», 1997. – 416 с.

140. Хоман, К. Экономическая этика и этика предпринимательства / К. Хоман, Ф. Блюме-Дрез. – М.: Изд-во «Директ-Медиа», 2013. – 227 с.

141. Хрестоматия по методологии, истории науки и техники: учебно-методическое пособие / Под ред. Е.Я. Букиной. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 207 с.

142. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Научная школа. А.В. Хуторской. – Режим доступа: http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/theories/didactic_heuristics.htm.

143. Чиксентмихайи, М. Поток: Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М.: Изд-во «Смысл», 2013. – 461 с.

144. Чупров, В.И. Молодежь в обществе риска / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс. – М.: Изд-во «Наука», 2003. – 161 с.
145. Шамионов, Р.М. Субъектное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере / Р.М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2006. – № 1-2. – С. 104-109.
146. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И.В. Шаповаленко. – М.: Изд-во «Юрайт», 2014. – 575 с.
147. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы / Под. ред. Ф.В. Шарипова. – М.: Издательская группа «Логос». – 2012. – 448 с.
148. Шарова, И.В. Уровни сформированности профессионально-этической культуры социального педагога в массовом опыте // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: материалы IV международной научно-практической конференции / И.В. Шарова; под ред. Т.И.Рябовой. – Брянск: Изд-во Брянской государственной инженерно-технологической академии, 2017. – С. 321-326.
149. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер; перевод с нем.; составление и послесловие А.А. Гусейнова. – М.: «Прогресс», 1992. – 576 с.
150. Шилова, С.А. Применение интегрированного предметно-языкового подхода в рамках реализации компетентностной модели обучения в вузе / С.А. Шилова // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы IX международной конференции. – Саратов, 2017. – 342 с. – С. 314-318.
151. Шостром, Э. Человек – манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2008. – 192 с.
152. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность / О. Шпенглер. – М.: Мысль, 1998. – 663 с.

153. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 2. Всемирно-исторические перспективы / О. Шпенглер. – М.: Мысль, 1998. – 606 с.
154. Этическая мысль: современные исследования / А.А. Гусейнов, Л.В. Максимов, А.И. Бродский [и др.]. – М.: Изд-во «Прогресс – Традиция», 2009. – 408 с.
155. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.
156. Ямщикова, Е.Г. Развитие профессионально-этической культуры педагога в свете требований профессионального стандарта / Е.Г. Ямщикова // Образование. Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2017. – № 2. – С. 41-45.
157. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Изд-во «Смысл», 2001. – 365 с.
157. Abraham, H. Maslow Motivation and Personality / H. Abraham. – Reprinted from Harper & Row, Publishers, 1954. – 369 p.
158. Edge Julian Essentials of English Language Teaching (Longman Keys to Language Teaching). – Edinburgh Gate, Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1996. – Third permission: 142 p.
159. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ / D. Goleman. – Bloomsbury Publishing PLC, 1996. – 352 p.
160. Gray, J. How to Get What You Want and Want What You Have. A Practical Guide to Personal Success / J. Gray. – London : Penguin Random House, 2001 – 310 p.
161. Mawer, J. Business Games / J. Mawer. – Hove: Language Teaching Publications 35 Church Road, Hove BN3 2BE, 1992. – 80 p.
162. Questions for a Socratic Dialogue [Electronic resource] // The Foundation for Critical Thinking. – Mode of access: <http://www.criticalthinking.org>.
163. Yilmaz, O. Theory of Moral Development [Electronic resource] / O. Yilmaz, H.G. Bahçekapili, B. Sevi. – Springer International Publishing, 2019. – Mode

of access: https://www.researchgate.net/publication/333828378_Theory_of_Moral_Development/link/5d07fcf8299bf1f539cb881f/download.

Приложение А

Диагностика самоактуализации личности САМОАЛ А.В.Лазукина в адаптации Н.Ф.Калина

Фамилия Имя _____

Специальность _____

Курс _____

Из двух вариантов утверждений выберите тот, который вам больше нравится или лучше согласуется с вашими представлениями, точнее отражает ваши мнения. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

1. а) Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.
б) Я уверен, что живу по-настоящему уже сейчас.
2. а) Я очень увлечен своим будущим профессиональным делом.
б) Не могу сказать, что мне нравится моя будущая профессия.
3. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя ему обязанным.
б) Принимая услугу незнакомого человека, я не чувствую себя обязанным ему.
4. а) Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.
б) Я всегда могу разобраться в своих чувствах.
5. а) Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.
б) Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.
6. а) Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
7. а) Способность к творчеству – природное свойство человека.
б) Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.
8. а) У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.
б) Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.
9. а) Я часто принимаю рискованные решения.
б) Мне трудно принимать рискованные решения.
10. а) Иногда я могу дать собеседнику понять, что он кажется мне глупым и неинтересным.
б) Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.
11. а) Я люблю оставлять приятное «на потом».
б) Я не оставляю приятное «на потом».
12. а) Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.
б) Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.
13. а) Я стремлюсь к достижению внутренней гармонии.
б) Состояние внутренней гармонии, скорее всего, недостижимо.
14. а) Не могу сказать, что я себе нравлюсь.
б) Я себе нравлюсь.
15. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.
б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
16. а) Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.

- б) Интересное, творческое содержание работы – само по себе награда.
17. а) Довольно часто мне скучно.
б) Мне никогда не бывает скучно.
18. а) Я не стану отступать от своих принципов даже ради полезных дел, которые могли бы рассчитывать на людскую благодарность.
б) Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.
19. а) Иногда мне трудно быть искренним.
б) Мне всегда удается быть искренним.
20. а) Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.
б) Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
21. а) Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
б) Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.
22. а) Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
б) Я не слишком расстраиваюсь, если мне этого не удается.
23. а) Эгоизм – естественное свойство любого человека.
б) Большинству людей эгоизм не свойственен.
24. а) Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.
б) Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.
25. а) Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.
б) Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.
26. а) Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.
б) Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.
27. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.
б) Думаю, мое настоящее не очень-то связано с прошлым или будущим.
28. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
б) Лишь немногие из моих занятий по-настоящему меня радуют.
29. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактны.
б) Стремление разобраться в окружающих людях вполне естественно и оправдывает некоторую бестактность.
30. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.
31. а) Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.
б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
32. а) Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.
б) Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.
33. а) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо приносят пользу.
б) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо доставляют удовольствие.
34. а) В сложных ситуациях надо действовать испытанными способами – это гарантирует успех.
б) В сложных ситуациях надо находить принципиально новые решения.
35. а) Люди редко раздражают меня.
б) Люди часто меня раздражают.
36. а) Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы многое там изменил.
б) Я доволен своим прошлым и не хочу в нем ничего менять.
37. а) Главное в жизни – приносить пользу и нравиться людям.
б) Главное в жизни – делать добро и служить истине.
38. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.
б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
39. а) Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию.

- б) Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.
40. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.
б) Я верю в себя даже тогда, когда не способен справиться со своими проблемами.
41. а) Совершая поступки, люди руководствуются взаимными интересами.
б) По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственных интересах.
42. а) Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.
б) Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей профессиональной области.
43. а) Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.
б) Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.
44. а) У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.
б) Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.
45. а) Секс без любви не является ценностью.
б) Даже без любви секс – очень значимая ценность.
46. а) Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.
б) Я не чувствую себя ответственным за это.
47. а) Я легко мирюсь со своими слабостями.
б) Смириться со своими слабостями мне нелегко.
48. а) Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому.
б) Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.
49. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.
б) Мое самоуважение не зависит от моих достижений.
50. а) Большинство людей привыкли действовать «по линии наименьшего сопротивления».
б) Думаю, что большинство людей к этому не склонны.
51. а) Узкая специализация необходима для настоящего ученого.
б) Углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
52. а) Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества.
б) В жизни очень важно приносить пользу людям.
53. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.
б) Я не люблю споров.
54. а) Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами, астрологическими прогнозами.
б) Подобные вещи меня не интересуют.
55. а) Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.
б) Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.
56. а) В решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.
б) Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.
57. а) Воля нужна для того, чтобы сдерживать желания и контролировать чувства.
б) Главное назначение воли – подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.
58. а) Я не стесняюсь своих слабостей перед друзьями.
б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
59. а) Человеку свойственно стремиться к новому.
б) Люди стремятся к новому лишь по необходимости.
60. а) Я думаю, что неверно выражение «век живи – век учись».
б) Выражение «век живи – век учись» я считаю правильным.
61. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.
б) Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.
62. а) Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.
б) Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.

63. а) Меня огорчает, что значительная часть жизни проходит впустую.
б) Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.
64. а) Одаренному человеку непростительно пренебрегать своим долгом.
б) Талант и способность значат больше, чем долг.
65. а) Мне хорошо удается манипулировать людьми.
б) Я полагаю, что манипулировать людьми неэтично.
66. а) Я стараюсь избегать огорчений.
б) Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.
67. а) В большинстве ситуаций я не могу позволить себе дурачиться.
б) Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе подурачиться.
68. а) Критика в мой адрес снижает мою самооценку.
б) Критика практически не влияет на мою самооценку.
69. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.
б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.
70. а) Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость.
б) Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.
71. а) Я думаю, что для творчества необходимы знания в избранной области.
б) Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.
72. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.
б) Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.
73. а) Я думаю, что люди должны анализировать себя и свою жизнь.
б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.
74. а) Я пытаюсь найти основания даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.
б) Я не ищу оснований для своих действий и поступков.
75. а) Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.
б) Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как хочется.
76. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.
б) Обычно оценить человека очень легко.
77. а) Для творчества нужно очень много свободного времени.
б) Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.
78. а) Обычно мне легко убедить собеседника в своей правоте.
б) В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.
79. а) Если я делаю что-то исключительно для себя, мне бывает неловко.
б) Я не испытываю неловкости в такой ситуации.
80. а) Я считаю себя творцом своего будущего.
б) Вряд ли я сильно влияю на собственное будущее.
81. а) Выражение «добро должно быть с кулаками» я считаю правильным.
б) Вряд ли верно выражение «добро должно быть с кулаками».
82. а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.
б) Достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.
83. а) Иногда я боюсь быть самим собой.
б) Я никогда не боюсь быть самим собой.
84. а) Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.
б) Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.
85. а) Я считаю, что целью жизни должно быть что-то значительное.
б) Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.
86. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.
б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.
87. а) Я стараюсь не быть «белой вороной».
б) Я позволяю себе быть «белой вороной».
88. а) В доверительной беседе люди обычно искренни.

- б) Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.
89. а) Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.
б) Я никогда этого не стыжусь.
90. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.
б) Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.
91. а) Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.
б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.
92. а) Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими.
б) Мне кажется, что в общении люди должны скрывать взаимное недовольство.
93. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.
б) Внутренние противоречия снижают мою самооценку.
94. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства.
б) Думаю, что в открытом выражении чувств всегда есть элемент несдержанности.
95. а) Я уверен в себе.
б) Не могу сказать, что я уверен в себе.
96. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.
б) Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.
97. а) Меня любят, потому что я этого заслуживаю.
б) Меня любят, потому что я сам способен любить.
98. а) Неразделенная любовь способна сделать жизнь невыносимой.
б) Жизнь без любви хуже, чем неразделенная любовь в жизни.
99. а) Если разговор не удался, я пробую выстроить его по-иному.
б) Обычно в том, что разговор не сложился, виновна невнимательность собеседника.
100. а) Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление.
б) Люди видят меня таким, каков я на самом деле.

Обработка и интерпретация результатов (ключ).

Стремление к самоактуализации выражается следующими пунктами теста:

1б, 2а, 3б, 4б, 5б, 6б, 7а, 8б, 9а, 10а, 11а, 12б, 13а, 14б, 15а, 16б, 17б, 18а, 19б, 20б, 21а, 22б, 23б, 24б, 25а, 26б, 27а, 28а, 29б, 30а, 31б, 32а, 33б, 34б, 35а, 36б, 37б, 38б, 39а, 40б, 41а, 42а, 43б, 44а, 45а, 46б, 47а, 48а, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 54б, 55б, 56б, 57б, 58а, 59а, 60б, 61а, 62б, 63б, 64б, 65б, 66б, 67б, 68б, 69а, 70б, 71б, 72а, 73а, 74б, 75а, 76а, 77б, 78б, 79б, 80а, 81б, 82б, 83б, 84а, 85а, 86а, 87б, 88а, 89б, 90а, 91а, 92а, 93а, 94а, 95а, 96б, 97б, 98б, 99а, 100б.

Отдельные шкалы вопросника САМОАЛ представлены следующими пунктами:

1. Ориентация во времени: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а.
2. Ценности: 2а, 16б, 18а, 25а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б.
3. Взгляд на природу человека: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86б.

4. Потребность в познании: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б.
5. Креативность (стремление к творчеству): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б.
6. Автономность: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а.
7. Спонтанность: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91а, 92а, 94а.
8. Самопонимание: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а.
9. Аутосимпатия: 6б, 14б, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б.
10. Контактность: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а.
11. Гибкость в общении: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а.

Примечание:

Шкалы 1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов, в то время как остальные – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5.

Можно получить результаты в процентах, решив следующую пропорцию: 15 баллов (максимум по каждой шкале) составляют 100%, а число набранных баллов составляет $x\%$.

1. Шкала ориентации во времени показывает насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывает, что эти люди, невротически погруженные в прошлые воспоминания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе.

2. Шкала ценностей. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А.Маслоу относил такие как истина, добро, красота, целостность, отсутствие

раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

3. Взгляд на природу человека может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

4. Высокая потребность в познании характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание, считает А.Маслоу, более точно и эффективно, поскольку его процесс не искажается желаниями и влечениями, человек при этом не склонен судить, оценивать, сравнивать. Он просто видит то, что есть и ценит это.

5. Стремление к творчеству или креативность – неременный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни.

6. Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность (aliveness) и самоподдержка (self-support) у Ф.Перлза, направляемость изнутри (inner-directed) у Д. Рисмена, зрелость (ripeness) у К.Роджерса. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима, свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э.Фромма автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от».

7. Спонтанность – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализирующимся людям. Высокий показатель по шкале спонтанности свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, в естественном виде ее можно наблюдать разве что у маленьких детей. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

8. Самопонимание. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам самопонимания, спонтанности и аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкий балл по шкале самопонимания свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих – Д.Рисмен называл таких «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри».

9. Аутосимпатия – естественная основа психического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или некритичного самовосприятия, это просто хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция, служащая источником устойчивой адекватной самооценки.

10. Шкала контактности измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В вопроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность ко взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности.

11. Шкала гибкости в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в

общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие [133, с. 335-341].

Приложение Б

Диагностика «эмоционального интеллекта» Н. Холла

Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений. Ниже Вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, оцените каждое высказывание по предложенной шкале.

ФИО _____

Специальность _____

Курс _____

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в своей жизни: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

4. Я способен наблюдать изменение своих чувств: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

7. Я слежу за тем, как я себя чувствую: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

8. После того, как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

9. Я способен выслушивать проблемы других людей: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

10. Я не закикливаюсь на отрицательных эмоциях: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других людей: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

12. Я могу действовать на других людей успокаивающе: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

14. Я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы»: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

21. Я могу хорошо распознавать эмоции по выражению лица: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

26. Я способен улучшить настроение других людей: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений с другими людьми: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей: полностью не согласен/в основном не согласен/отчасти не согласен/отчасти согласен/в основном согласен/полностью согласен.

Обработка и интерпретация результатов (ключ).

Шкалы: 1) эмоциональная осведомленность; 2) управление своими эмоциями (скорее эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность); 3) самомотивация (скорее это как раз произвольное своими эмоциями, исключая пункт 14); 4) эмпатия; 5) распознавание эмоций других людей (скорее умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Ключи к ответам (в баллах)

«Полностью не согласен»: -3 балла; «в основном согласен»: -2 балла; «отчасти не согласен»: -1 балл; «отчасти согласен»: +1 балл; «в основном согласен»: +2 балла; «полностью согласен»: +3 балла.

Ключи к ответам (обработка и интерпретация результатов)

Шкала «Эмоциональная осведомленность»: пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управление своими эмоциями»: пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивация»: пункты 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Эмпатия»: пункты 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Распознавание эмоций других людей»: пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Уровни парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов: 14 и более – высокий, 8-13 – средний, 7 и менее – низкий.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта, с учетом доминирующего знака, определяется по следующим количественным показателям: 70 и более – высокий, 40-69 – средний, 39 и менее – низкий [133, с. 59-60].

Приложение В

Морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной

Примечание: при использовании данного теста рассматривались *только сферы профессиональной жизни и сфера образования*. Были исключены сфера семейной жизни, общественной активности, увлечений и физической активности. В результате, количество вопросов, на которые необходимо ответить было сокращено с 112 до 32. Также была исключена шкала достоверности. Вместо этого от респондентов были скрыты оценки утверждений в баллах (от 1 до 5) для того, чтобы они не давали намеренно желаемые, одобряемые ответы. Респонденты выбирали вербальную оценку, например: «очень важно», «имеет небольшое значение». Ответы оценивались в баллах обработчиком теста.

ФИО _____

Курс _____

Специальность _____

Просим вас оценить ваши желания и стремления, побуждающие вас к определенным действиям, проговаривая фразу «для меня сейчас (ваша оценка)...

- не имеет никакого значения
- имеет небольшое значение
- имеет определенное значение
- важно
- очень важно

1. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

2. Учиться, чтобы узнавать что-то новое в изучаемой области знания: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

3. Иметь интересную работу, полностью поглощающую меня: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

4. Создавать что-то новое в изучаемой мною области знания: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

5. Учиться, чтобы «не зарывать свой талант в землю»: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

6. Изобретать, совершенствовать, придумывать новое в своей профессии: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

7. Чтобы уровень моей образованности позволял чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

8. Иметь приятельские отношения с коллегами по работе: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

9. Учиться, чтобы не отстать от людей моего круга: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

10. Какое впечатление моя работа оказывает на других людей: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

11. Получить высшее образование или поступить в аспирантуру, получить ученую степень: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

12. В работе быстро достигать намеченных целей: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

13. Чтобы уровень образования помог бы мне укрепить мое материальное положение: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

14. Чтобы на работе была возможность получения дополнительных материальных благ (премии, путевки, выгодные командировки и т.п.): не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

15. Учиться, чтобы «не затеряться в толпе»: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

16. Чтобы моя профессия подчеркивала индивидуальность: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

17. Заниматься изучением новых веяний в моей профессиональной деятельности: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

18. Учиться, получая при этом удовольствие: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

19. Получать удовольствие не от результатов работы, а от самого процесса: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

20. Повышать уровень своего образования, чтобы внести вклад в изучаемую дисциплину: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

21. Знать, какого уровня образования можно достичь с моими способностями, чтобы их совершенствовать: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

22. Чтоб приемы моей работы изменялись: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

23. Повышать уровень своего образования, чтобы быть вхожим в круг умных и интересных людей: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

24. Чтобы во время работы постоянно была возможность общаться с сослуживцами: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

25. Чтобы уровень моего образования соответствовал уровню образования человека, мнение которого я ценю: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

26. Чтобы моя работа была на уровне и даже лучше, чем у других: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

27. Чтобы уровень моего образования помог бы мне занять желаемую должность: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

28. Перед началом работы четко ее распланировать: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

29. Чтобы мое образование давало возможность получения дополнительных материальных благ (гонорары, льготы): не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

30. Иметь высокооплачиваемую работу: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

31. Иметь редкую, уникальную специальность для обучения, чтобы лучше проявить свою индивидуальность: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

32. Чтобы моя работа не противоречила моим жизненным принципам: не имеет значения/имеет небольшое значение/имеет определенное значение/важно/очень важно

Таблица В.1 – Ключ к морфологическому тесту жизненных ценностей (2 сферы)

Жизненная ценность	Жизненные сферы	
	Сфера профессиональной жизни	Сфера образования
Развитие себя	1, 17	5, 21
Духовное удовлетворение	3, 19	2, 18
Креативность	6, 22	4, 20
Социальные контакты	8, 24	7, 23
Собственный престиж	10, 26	9, 25
Достижения	12, 28	11, 27
Материальное положение	14, 30	13, 29
Сохранение индивидуальности	16, 32	15, 31

Баллы оценок утверждений: «не имеет никакого значения» – 1 балл, «имеет небольшое значение» – 2 балла, «имеет определенное значение» – 3 балла, «важно» – 4 балла, «очень важно» – 5 баллов.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ ПО ШКАЛАМ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Развитие себя

(+) Стремление человека получать объективную информацию об особенностях его характера, способностей, др. характеристиках своей личности. Стремление к самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти не ограничены и что в первую очередь в жизни необходимо добиться полной их реализации. Серьезное отношение к своим обязанностям, компетентность в делах. Снисходительность к людям и их недостаткам и требовательность к себе.

(-) Тенденция к самодостаточности. Такие люди ставят, как правило, порог своим возможностям и считают, что его невозможно преодолеть. Обидчивы при

вынесении негативной оценки им, их характеристикам или личностным качествам, проявляют к оценке равнодушие.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление человека к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни. Такие люди считают, как правило, что самое важное в жизни – делать только то, что интересно и что приносит внутренне удовлетворение. Идеалистичность во взглядах, приверженность к соблюдению этических норм в поведении и детальности.

(-) Практикум. Поиск конкретной выгоды от взаимных отношений, результатов деятельности. Циничность, пренебрежение общественным мнением, общественными нормами.

Креативность

(+) Стремление человека к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни. Стремление избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Такие люди устают от размерного хода своей жизни и всегда стараются внести в нее что-то новое. Характерны изобретательность и увлеченность в самых обыденных ситуациях.

(-) Подавленность творческих наклонностей, стереотипность поведения и деятельности. Консерватизм, следование уже устоявшимся нормам и ценностям. Раздражает отсутствие привычного. Возможна ностальгия по прежним временам.

Активные социальные контакты

(+) Стремление человека к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми. Для таких людей, как правило, значимы все аспекты человеческих взаимоотношений, они часто убеждены в том, что самое ценное в жизни – это возможность общаться и взаимодействовать с другими людьми. Часто дружелюбны, общительны, непринужденны в общении, эмпатичны, социально активны.

(-) Нерешительность в общении с незнакомыми людьми, отсутствие спонтанности в высказывании, недоверие другим людям, нежелание быть открытым.

Собственный престиж

(+) Стремление человека к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению он прислушивается в наибольшей степени и на чье мнение он ориентируется, в первую очередь, в своих суждениях, поступках, взглядах. Нуждается в социальном одобрении своего поведения. Самонадеян, категоричен в ситуации взаимодействия с людьми, зависимыми от него. Честолюбив.

(-) Человек не видит разницы в одобрении его поступков людьми с разными социальными статусами. Уступчив, избегает неудач, конфликтов. Лишен притязаний на статус лидера.

Достижения

(+) Стремление человека к достижению конкретных и осязаемых результатов в различные периоды жизни. Такие люди, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Часто большое количество жизненных достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки.

(-) Безразличие к достижениям. Зависимость от того, как складываются внешние ситуации. Основное кредо – «Поживем – увидим». Такие люди отличаются часто постановкой ближайших, конкретных целей. Иногда проявляют бессилие в стремлении достичь какую-либо дальнюю перспективную цель.

Высокое материальное положение

(+) Стремление человека к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния, убежденность в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Высокий уровень материального благосостояния для таких людей часто оказывается основанием развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки.

(-) Равнодушие к материальному достатку. Игнорирование материального достатка как ценности, к которой надо стремиться. Иногда характеризуется тенденцией к маргинальности.

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление человека к независимости от других людей. Такие люди, как правило, считают, что самое важное в жизни – это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Часто не доверяют авторитетам. Возможно яркое проявление таких черт, как высокий уровень самооценки, конфликтность, девиация поведения.

(-) Стремление к конформности, замкнутости, главное – не быть «белой вороной». Такие люди считают, что «выскочки» – люди невоспитанные, от которых можно ожидать непредсказуемых поступков. Такие люди не любят брать на себя ответственность.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ ПО ШКАЛАМ ЖИЗНЕННЫХ СФЕР

Сфера профессиональной жизни

(+) Высокая значимость для человека сферы его профессиональной деятельности. Они отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека.

Сфера обучения и образования

(+) Стремление человека к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Они считают, что главное в жизни – это учиться и получать новые знания.

(-) По всем сферам говорит о незначимости или малой значимости данных сфер для отдельных людей. Это часто связано с возрастным периодом жизни и со степенью удовлетворенности тех или иных потребностей.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ ПО ШКАЛАМ ЦЕННОСТЕЙ ВНУТРИ ЖИЗНЕННЫХ СФЕР

Сфера профессиональной жизни

Развитие себя

(+) Стремление к наиболее полной реализации своих способностей в сфере профессиональной жизни и к повышению своей квалификации.

Заинтересованность в информации о своих профессиональных способностях и возможностях их развития. Требовательность к себе и своим профессиональным обязанностям.

(-) Данный показатель характеризует личности, которые стремятся к ограничению своей активности. При достижении каких-либо значимых результатов сразу успокаиваются, предпочитают «почивать на лаврах». Часто обидчивы при негативной оценке их профессиональных способностей.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление иметь интересную, содержательную работу или профессию. Для таких людей характерно желание как можно глубже проникнуть в предмет труда, получение морального удовлетворения от самого процесса работы и в меньшей степени от результата работы.

(-) Стремление к прагматичности, поиску конкретной выгоды от профессиональной деятельности. Иногда такие люди бывают неприкрыто циничны, открыто говорят о своих меркантильных интересах в ситуации выполнения каких-либо операций и видов профдеятельности.

Креативность

(+) Стремление внести элемент творчества в сферу своей профессиональной деятельности. Человеку быстро становится скучно от привычных способов организации и методов работы. Для таких людей характерно постоянное желание вносить в работу различные изменения и усовершенствования. Как правило, это люди увлекающиеся и изобретательные.

(-) Стремление к консервативности, стабильности, следованию должностным инструкциям. Всякие нововведения в области методов и организация деятельности таких людей, как правило, раздражают, вызывают нежелание работать.

Активные социальные контакты

(+) Стремление к коллегиальности в работе, к делегированию полномочий, установлению благоприятных взаимоотношений с коллегами по работе.

Характерна значимость факторов социально-психологического климата коллектива, атмосфера доверия.

(-) Стремление к индивидуализации деятельности. Отсутствие доверия во взаимоотношениях с членами трудового коллектива, стремление к поддержанию отношений в чисто корпоративных рамках. Такие люди не поддерживают коллег в ситуациях, когда это необходимо. Придерживаются мнения – каждый за себя.

Собственный престиж

(+) Стремление человека иметь работу или профессию социально одобряемую. Человек, как правило, заинтересован во мнении других людей относительно своей работы и профессии и стремится добиться признания в обществе путем выбора наиболее социально одобряемой работы или профессии.

(-) В силу различных обстоятельств выбирает такую работу и профессию, которую определяют человеку его желание и способности и другие внутренние характеристики или внешняя неблагоприятная ситуация – «лишь бы как-нибудь».

Достижения

(+) Стремление достигать конкурентных и ощутимых результатов в своей профессиональной деятельности, часто для повышения самооценки. Для таких людей часто характерно тщательное планирование всей работы и получение удовлетворения не от процесса, а от результата деятельности.

(-) В зависимости от других показателей (например, духовное удовлетворение, креативность или развитие себя) данная оценка характеризует человека либо увлеченного процессом работы, не заботясь о собственных достижениях, либо человека с недостатками в волевой сфере.

Высокое материальное положение

(+) Стремление иметь работу или профессию, гарантирующую высокую зарплату, другие виды материального благополучия. Склонность сменить работу, специальность, если она не приносит желаемого уровня материального благополучия.

(-) Выбор профессии связан либо с идеалистической направленностью личности, с его креативностью, целеустремленностью, связанной с моральным

удовлетворением от своей работы, либо с далеко идущими перспективами в будущем, связанными с собственным престижем или достижениями (высокие показатели по данным ценностям).

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление посредством своей профессиональной деятельности «выделяться из толпы». Такие люди стараются иметь работу или профессию, которая могла бы подчеркнуть индивидуальное своеобразие и неповторимость (например, выбрать необычную, редкую профессию).

(-) Стремление найти такую работу и специальность, чтобы она обеспечила надежность существования («лучше синица в руках»). Такие люди считают, что профессия – признак стабильности, а работа – не главное место, где необходимо самоутвердиться и самовыразиться.

Сфера обучения и образования

Развитие себя

(+) Стремление повышать уровень своего образования ради развития себя как личности и своих способностей. Такие люди характеризуются заинтересованностью в оценке себя как личности и своих знаний, умений, способностей. Попытка к изменению к лучшему.

(-) Стремление к получению определенного результата, свидетельствующего о достижении определенного уровня образования, или полное игнорирование образования как фактора, способствующего развитию себя.

Духовное удовлетворение

(+) Стремление как можно больше узнать по изучаемой дисциплине, в результате – получить моральное удовлетворение. Люди отличаются сильно развитой познавательной потребностью, стремлением повышать уровень своего образования.

(-) Характеризуются низкой познавательной активностью в силу отсутствия познавательного мотива. Стремление достичь конкретного, сугубо практического результата.

Креативность

(+) Стремление найти что-то новое в изучаемой дисциплине, внести свой вклад в определенную область знаний. Характеризует желание самому ответить на те вопросы, которые являются спорными, неизвестными в данной науке (участие в работе научных сообществ, в научных экспериментах и т.д.).

(-) Стремление выучить основной материал по изучаемой дисциплине и отличиться в пределах заданных рамок. Такие люди демонстрируют стереотипность времени тех или иных проблем, негибкость, неспособность отойти от образца.

Социальные контакты

(+) Стремление идентифицировать себя с определенной социальной группой. Желание достигнуть определенного уровня образования, чтобы войти в тесные контакты с представителями данной социальной группы.

(-) Стремление к ограничению любых контактов, независимо от принадлежности к той или иной социальной группе.

Собственный престиж

(+) Стремление человека иметь такой уровень образования, который высоко ценится обществом. Такие люди заинтересованы в мнении других людей относительно своего образования или стремления достичь определенного уровня образования.

(-) Безразличие к целям обучения и образования. Такие люди стараются найти поддержку у таких же как они, которые утверждают во мнении, что важно не образование (точнее его уровень), а какие-либо другие характеристики личности, ее умения, навыки.

Достижения

(+) Стремление добиться как конкретного результата своего образовательного процесса (диплом, защита диссертации), так и других жизненных целей, достижение которых зависит от уровня образования. Стремление все тщательно спланировать на каждом этапе, повысить свою самооценку.

(-) Стремление к самодостаточности в сфере обучения на каком-либо этапе жизненного пути, связанном с другими жизненными целями и высокой самооценкой.

Высокое материальное положение

(+) Стремление достичь такого уровня образования, который позволит иметь высокую зарплату и другие виды материальных благ. Желание повышать уровень своего образования, выбирать учебное учреждение, если существующее положение дел не приносит желаемого материального благополучия.

(-) Стремление в сфере образования достичь других целей, отличных от материальных. Чаще всего показатель связан с идеалистической направленностью личности или сложившейся внешней ситуацией (например, заставили учиться).

Сохранение собственной индивидуальности

(+) Стремление построить процесс образования, чтобы он максимально соответствовал всем особенностям личности. Желание быть оригинальным, демонстрировать свои жизненные принципы. Характерна экзальтированность в поведении.

(-) Стремление к неконфликтности – «как все, так и я», главное – справиться в срок и не быть отстающим учеником, студентом и т.п [120, с. 9-30]

Приложение Г

Оценка уровня творческого потенциала личности В.И. Андреева

ФИО _____

специальность _____

курс _____

Методика позволяет определить самооценку личностных качеств, либо частоту их проявления, которые и характеризуют уровень развития творческого потенциала личности [133, с. 69-70].

Таблица Г.1 – Инструкция: по 9-балльной шкале оцените каждое из 18-ти утверждений

Вопросы теста	Шкала оценок
1.Как часто начатое дело Вам удастся довести до логического конца?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2.Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристиков, то есть генераторов идей, то в какой степени Вы – генератор идей?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9
3.В какой степени Вы относите себя к людям решительным?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
4.В какой степени Ваш конечный «продукт», Ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
5.Насколько Вы способны проявить требовательность и настойчивость, чтобы люди, которые обещали Вам что-то, выполнили обещанное?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
6.Как часто Вам приходится выступать с критическими суждениями в чей-либо адрес?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
7.Как часто решение возникающих у Вас проблем зависит от Вашей энергии и напористости?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
8.Какой процент людей в Вашем коллективе чаще всего поддерживает Вас, Ваши инициативы и предложения? (1 балл – около 10%)?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
9.Как часто у Вас бывает оптимистичное и веселое настроение?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
10.Если все проблемы, которые приходилось Вам решать за последний год, условно разделить на теоретические и практические, то	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

каков среди них удельный вес практических?	
11.Как часто Вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
12.В какой степени Ваша общительность, коммуникабельность способствует решению жизненно важных для Вас проблем?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
13.Как часто у Вас возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе Вам приходится брать на себя?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
14.Как часто и в какой степени Ваши идеи, проекты удавалось воплощать в жизнь?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
15.Как часто Вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
16.Как много людей среди Ваших друзей и близких, которые считают Вас человеком воспитанным и интеллигентным?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
17.Как часто Вам в жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже Вашими друзьями как неожиданность, как принципиально новое дело?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
18.Как часто Вам приходилось коренным образом реформировать свою жизнь или находить принципиально новые подходы в решении старых проблем?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Обработка и интерпретация результатов

На основе суммарного числа набранных баллов определите уровень вашего творческого потенциала.

Таблица Г.2 – Обработка и интерпретация результатов

Сумма баллов	Уровни творческого потенциала личности
18-39	Очень низкий уровень
40-54	Низкий
55-69	Ниже среднего
70-84	Чуть ниже среднего
85-99	Средний
100-114	Чуть выше среднего
115-129	Выше среднего
130-142	Высокий уровень
143-162	Очень высокий уровень

Приложение Д

Мотивы выбора профессии (Автор С.С. Гриншпун с модификацией Е.С. Жарикова, А.Б. Золотова)

Примечание: респонденты не оценивали утверждения в баллах (от 0 до 4), а выбирали вербальную оценку, например: «очень значим», «не имеет значения». Это было сделано для того, чтобы респондент не давал намеренно желаемые, одобряемые ответы. Ответы оценивались в баллах обработчиком теста.

ФИО _____

Группа _____

Курс _____

Цель: исследование причин выбора профессии студентами, структуры их мотивационной сферы.

Инструкция. Пожалуйста, в каждом предложении, описывающим мотив, отметьте степень значимости для Вас того или иного мотива.

ПРИЧИНАМИ ВЫБОРА ВАМИ ПРОФЕССИИ ЯВЛЯЮТСЯ:

1. Убеждение, что данная профессия имеет высокий престиж в обществе: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.
2. Влияние семейных традиций: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.
3. Желание руководить другими людьми: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.
4. Стремление получить диплом о высшем образовании независимо от специальности: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.
5. Возможность получить профессию без длительного обучения: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.
6. Желание работать в престижном месте: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.
7. Желание иметь модную профессию: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

8. Возможность быть в центре внимания, путешествовать, носить специальную форму одежды и т.п.: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

9. Желание приобрести материальную независимость от родителей: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

10. Возможность индивидуальной трудовой деятельности: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

11. Возможность удовлетворить свои материальные потребности: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

12. Возможность предпринимательской деятельности: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

13. Необходимость материально обеспечить семью: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

14. Желание приобрести экономические знания: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

15. Стремление найти удачный способ зарабатывать себе на хлеб: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

16. Интерес к материальной стороне профессии или должности: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

17. Интерес к содержанию профессии, желание узнать, в чем заключаются обязанности специалиста в избираемой профессии: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

18. Стремление к самосовершенствованию, развитию навыков и умений в избираемой сфере трудовой деятельности: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

19. Хорошая успеваемость в школе по предметам, соответствующим избираемой сфере трудовой деятельности: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

20. Мечта заниматься любимой работой: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

21. Уверенность, что избранная профессия соответствует моим способностям: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

22. Стремление сделать свою жизнь насыщенной, интересной, увлекательной: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

23. Возможность проявить самостоятельность в работе: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

24. Желание приносить пользу людям: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

25. Желание попробовать различные варианты решения профессиональной задачи: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

26. Возможность привлечь свои разнообразные знания, напрямую с профессией не связанные: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

27. Стремление узнать новое о давно известном и возможность усвоить трудное: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

28. Возможность выдвигать свои идеи, предлагать новые проблемы для решения, реализовывать их независимо от работающих рядом: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

29. Желание заниматься несколькими делами одновременно или переключаться с одного дела на другое: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

30. Стремление решать профессиональные задачи самому, а не следовать указаниям других: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

31. Возможность самовыражения, проявления своих способностей: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

32. Склонность выполнять интересную для меня работу, даже если успех ее не гарантирован: очень значим/имеет значение/скорее значим, чем незначим/скорее незначим, чем значим/не имеет значения.

Ключ

Степень значимости мотива, выраженная в баллах: «не имеет значения» – 0 баллов, «скорее незначим, чем значим» – 1 балл, «скорее значим, чем незначим» – 2 балла, «имеет значение» – 3 балла, «очень значим» – 4 балла.

Обработка результатов проводится путем суммирования баллов по столбцам. Сравнение четырех полученных сумм позволит выявить соотношение мотивов выбора профессии: вопросы с 1 по 8 – мотивы престижности профессии; вопросы с 9 по 16 – мотивы материального благополучия; вопросы с 25 по 32 – мотивы творческой реализации в труде [92, с. 263].

Таблица Д.1 – Индивидуальный бланк для обработки ответов каждого респондента

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ
1		9		17		25	
2		10		18		26	
3		11		19		27	
4		12		20		28	
5		13		21		29	
6		14		22		30	
7		15		23		31	
8		16		24		32	

Приложение Е

Программа спецкурса «Профессиональная этика в бизнесе и экономике» Иностранный язык (английский)

Направление подготовки бакалавриата

38.03.01 Экономика

Курс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике» адресован студентам экономического факультета СГУ им. Н.Г.Чернышевского, обучающихся направлению подготовки бакалавриата 38.03.01 «Экономика». Возможно использование спецкурса на отделениях магистратуры по программе «Деловой английский».

Актуальность курса

Качество подготовки профессиональных кадров, их социализации, кооперационности, определяет уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики. Успешный переход к инновационному социально ориентированному типу экономического развития возможен, если будут соблюдены условия, среди которых обязательно развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности, формирование профессиональной культуры, ценностных ориентиров в сфере труда и предпринимательской деятельности.

В современной России остро стоит проблема модернизации экономики, улучшения ее эффективности. Это связано с теми вызовами, с которыми она столкнулась сегодня, а именно:

- усиление глобальной конкуренции, что требует от экономики страны инновационных систем национального управления, развития человеческого капитала;
- угроза экономической безопасности страны, связанной с нарушениями экономической этики в функционировании либерализованного рынка как внутри Российского государства, так и в международной практике.

Современным экономистам приходится работать в сложных условиях неопределенности, повышенного риска из-за вышеуказанных факторов. Вместе с тем практика свидетельствует о том, что несмотря на тенденцию увеличения популярности экономической профессии среди молодых людей, поступающих в вузы, российское общество, российская экономика продолжает испытывать острую нехватку в экономистах нового формата, соответствующих требованиям, которые отражены в таких нормативных документах как ФГОС ВО «Экономика и управление», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ и требованиям изменившейся социально-экономической ситуации. Современные российские вузы в первую очередь должны выполнять задачи по:

- удовлетворению потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего образования;
- сохранению и приумножению нравственных, культурных и научных ценностей общества.

Цель курса: формирование профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов в процессе изучения иностранного языка.

Достижению поставленной цели способствует решение следующих **задач:**

- сформировать у студентов знания об особенностях профессии экономиста, о подходах к ее философскому осмыслению, наличие представлений о проблемном этическом поле экономической деятельности;
- сформировать способность идентифицировать, анализировать свои чувства и управлять ими;
- способствовать принятию социального и личностного смысла профессии экономиста, выработке и принятию ее профессионально-этических норм и ценностей, правил поведения;
- сформировать умение творчески решать профессионально-этические задачи.

Рабочий язык курса – английский.

С учетом специфики предлагаемого курса, основными дидактическими принципами являются:

- принцип коммуникативной направленности обучения;
- принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности;
- принцип гуманизации содержания образования;
- принцип личностной направленности обучения.

Создателями курса соблюдены определенные педагогические условия:

- условие создания коммуникативной среды на занятии по иностранному языку;
- условие создания мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой;
- условие изучения гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявления ее этических проблем;
- условие применения в обучении личностно-ориентированных методов.

В результате освоения курса «Профессиональная этика в бизнесе и экономике» студент должен обладать следующими компетенциями:

- Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческих позиций (ОК-1);
- Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-3);
- Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);
- Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5);
- Способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность с позиции социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2);

- Способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4)

Применяются личностно-ориентированные методы проблемного обучения, ситуационного обучения (case-study), деловой игры, метод сократического диалога, проектный метод.

Формы контроля: лексико-грамматическое тестирование, монологическое высказывание, диалогическое высказывание, аудирование, мини-презентация по теме, выполнение письменной работы, отчет о выполнении самостоятельной работы по чтению или аудированию, работа над проектом для научно-практической конференции для студентов младших курсов «Science Kaleidoscope»

Таблица Е.1 – Структура курса

Раздел курса	Тема курса	Недели	Количество часов для аудиторной работы (включая самостоятельную аудиторную работу)	Количество часов для самостоятельной внеаудиторной работы
Analyzing business behavior using the principles of normative ethics	Act Utilitarianism	1	2	4
	Rule Utilitarianism			
	The principles of duties and rights			
	Theory of Virtues			
Theories of Business and Economics	Social Contract Theory	2	2	4
	Theory of Justice			
	Stakeholders Theory			
Economy, market, ethics	Perfect Competitive Market	3	2	4
	Perfect Monopoly Market			
	Oligopoly Market			
Commenting on different markets using normative ethics	Utilitarianism	4	2	4
	Deontology			
Commenting on different markets	Theory of Justice	5	2	4

using business ethics	Capitalist Justice: Economic Liberalism			
Helping the Poor	The importance of helping households in poverty	6	2	4
	The reality of poverty			
	How companies can help eliminate poverty. Example 1: The Grameen Bank			
	How companies can help eliminate poverty. Example 2: World Vision			
Fair Trade	Defining Fair Trade	7	2	4
	The characteristics of Fair Trade			
	Sustainable Development Goals			
Marketing and advertising issues	Ethical consideration when making marketing decisions	8	2	4
	Ethical issues related with rights of consumers			
	Ethical consideration when deciding advertising strategies			
Workplace bullying	Examples of workplace bullying	9	2	4
	Elimination of workplace bullying			
Business etiquette	Definitions of business etiquette	10	2	4
	Practical issues of business etiquette			
Socratic Discussion	Plato`s ideas	11-12	4	8
	Developing your problem-solving skills			
Case study	Case study as a research method in social and human sciences	13-14	4	8
	Types of case studies			
	Case studies in business			

Emotions and feelings	Emotions and the brain	15-16	4	8
	Identification of feelings			
	Signs of high emotional intelligence			
	Signs of self-actualization			
Работа над проектом для научно-практической конференции для студентов младших курсов «Science Kaleidoscope»	-	17-18	4	8
			Итого: 108 часов	

Литература

1. Павлова О.В. Professional Ethics in Business and Economics (Профессиональная этика в бизнесе и экономике) [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие по английскому языку для студентов, обучающихся по специальности «Экономика» / О.В. Павлова; ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». – Саратов: [б. и.], 2017. – 54с.: ил., табл. – Б. ц. Текст на англ. яз.

2. Personal Development for Career Growth [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для направлений подготовки «Экономика», «Менеджмент» Экономического факультета / О.В. Павлова; Саратов. нац. исслед. ун-т. им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов: [б. и.], 2019. – 55с.: ил., фото. – Б. ц.

Образцы текстов для аудиторной работы

Theories for Business and Economics

a. Social Contract Theory

Social contract theory promotes that the rights of individual citizens should be protected by the collective. In the same vein, individual citizens have the duty to protect the rights of others. In order to co-exist peacefully, individuals arrive at consensual agreement through a free and autonomous process, and then each of them willingly gives up a certain natural freedom in exchange for the protection of the collective.

Regardless of the personal situation (wealth, family background), each of us gives up an equal amount of freedom and the responsibility of protecting the collective falls to the government.

Commercial organizations can be considered a citizen, and is one of the participants of the social contract. Corporate citizens also give up certain freedoms and take responsibility for the welfare of the entire society. If companies disregard social responsibility and set eyes only on profit, in such ways that damages individual citizens and other corporate citizens, they violate the social contract and should be punished.

b. Theory of Justice

Theory of Justice believes in fairness as justice. In discussing distributive justice, people should, under the premises of freedom, equality, and rationality, agree to follow a method accepted by everyone, to determine the distribution of social resources or social responsibilities. In the society, everyone enjoys equal rights of freedom as everyone else (meaning no one should be entitled to more freedom than others), and everyone's rights should be protected; everyone is also responsible for protecting the rights of others. In case of unfairness, for example when the income between some groups of population differs greatly, the government should support the most deprived and distribute resources so that they are benefited the most and that they enjoy equal rights. Also, everyone is entitled to equal opportunities of employment and status, and this is called the principle of equal opportunities.

The scope included in the rights of freedom is broad, including the right to vote, the right to freedom of speech, the right to avoid unwarranted arrest, and the right to safety. Protecting the weak resolves social injustice, and allows capable companies to take more responsibilities. For example, larger companies allocate more resources to deal with pollution.

c. Stakeholders Theory

A company's operations affect not only its owner(s) but also its employees, the consumers, the suppliers, the investors, the government, the media and its competitors. In many aspects, the operations of the company affect other entities in ways far more profound than they do its owners. All those whose interests are affected by the company

are called stakeholders, which may be an individual or a group of people. They may be harmed by, or may benefit from corporate behavior.

When making decisions, the company management should not concern themselves with the interests of shareholders, but also protect and respect the interests of other stakeholders. To take matters one step further, a company can invite various stakeholders to be a part of the company's decision-making process so that the latter may better protect their own interests. The company should not undermine the interest of stakeholders and take responsibility for the consequences their actions have on the stakeholders, and when necessary, make compensation.

Образцы заданий

Task 5

Match the words 1-5 from the text above with the meanings a-f

1. deprived
2. unwarranted
3. entity
4. shareholder
5. stakeholder
6. undermine

- a. (noun) someone who owns shares in a company.
- b. (adjective) not having the things that are essential for a comfortable life.
- c. (noun) someone who has an interest in the success of a plan, system or organization.
- d. (verb) to make something weaker.
- e. (noun) a separate unit that is complete and has its own character.
- f. (adjective) not fair or necessary.

Task 6

Translate these sentences giving particular attention to the underlined words

1. “Deprived children tend to do less well at school”.
2. “The two countries fought for the right become separate entities”.
3. “This is an unwarranted invasion of my personal privacy”.
4. “The shareholders of the European Investment Bank are the 28 Member States of the European Union”.
5. “Citizens should be stakeholders in the society they live in”.
6. “She tried to undermine my authority by complaining about me to my boss”.

Questions (3):

1. Can you explain the idea of social contract?
2. Who are individual and corporate citizens?
3. How do you understand the term “distributive justice”?
4. What should the government do when the income between some groups of people in the country differs greatly?
5. What is Stakeholders Theory about?
6. What is the difference between stakeholders and shareholders?

Task 7

Having studying all the information about Socratic Discussion/Dialogue above (with the examples), make your own discussions on the topics (see below) in a written form.

1. Economizing

You work in a company operating a bus system in your city and have asked your managers to suggest ways of cutting costs. The 3 feasible schemes were either: 1) redundancies¹; 2) wage cuts; 3) economies in the maintenance programme. What are the problems associated with agreeing to each of these options? Which would you choose?

2. Withdrawing Your Product

The peak sales time for your company`s product always in the 3 months before Christmas. In October you find that there is a minor fault in the product. It is not

¹ Сокращение рабочего персонала.

dangerous but shortens the normal life of the product. What could be the consequences of withdrawing it at this time and losing sales? Would you recommend withdrawing it immediately?