

Ценностные ориентации - это важнейший элемент структуры личности, выражающий сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяющий мотивацию его поведения, оказывающий существенное влияние на все стороны его жизнедеятельности. Ценностные ориентации являются важным компонентом структуры личности, в них резюмируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии. Следовательно, изучив структуру ценностных ориентаций на более раннем уровне, можно не только предположить мотивы дальнейшего поведения, но и скорректировать их. Ценности человека влияют на все стороны его деятельности, отношений с другими людьми, отношение к себе. Ценностные ориентации являются одной из самых личностно значимых "зон" человека, позволяют понять мотивацию, стили и стратегии поведения, а также, проследить изменение этих ценностей, понять влияние социальных факторов на развитие личности.

Ценностные ориентации являются компонентом сложной структуры отношений личности к условиям ее существования и деятельности. Они связывают воедино общественное, групповое и индивидуальное в сознании и поведении личности, определяя ее ведущие позиции, придают смысловое направление деятельности человека, являются центральным звеном ценностно-смыслового аспекта профессионального самоопределения. Выбор профессии студентами связан с их поисковой деятельностью, в которую входит когнитивный, эмоциональный и практический компоненты. В результате формируется ценностное отношение к миру, к будущей профессии, к себе самому. Важным представляется то, что процесс профессионального самоопределения лишь тогда можно считать завершенным, когда у молодого человека формируется положительное отношение к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Ценностные представления выступают фактором мотивации поведения личности студентов, лежат в основе их социальных поступков, влияют на процесс их личностного и профессионального становления. Ценностно-

мотивационная сфера играет большую роль в профессиональном самоопределении, задает стабильную мотивацию к развитию, к выполнению своих профессиональных функций, принятие профессиональных норм и правил поведения, обеспечивает профессиональную идентификацию, вливание всех новообразований в структуру личности и их неизменность.

Ценностные ориентации как целостная психологическая структура начинают формироваться в подростковом возрасте или в ранней юности, поскольку именно в этом возрасте у человека уже сформирован достаточный уровень рефлексии, осознания жизненного опыта, личностной зрелости. Нередко для молодого человека на первый план выходит вопрос не «кем быть?», а «каким быть?». Находя на него ответ, личность определяет, какое место в жизни она хочет занять, свой социальный статус. В данном возрасте решается вопрос о профессиональном образовании как потенциальном средстве и пути реализации намеченного жизненного плана. Ценностные ориентации во многом являются социально обусловленными структурными образованиями личности. Поэтому очень тесно с ценностными ориентациями связано понятие престижа профессии. Ориентированные семьей, школой и другими институтами общества, учащиеся находятся в мощном поле сложившихся представлений об относительной ценности тех или иных социальных и профессиональных позиций.

Литература

1. Дикарева А.А., Мирская М.И. Социология труда. М., 1989.
2. Зеер Э.Ф., Садовникова Н.О. Практикум по психологии профессионального образования. Екатеринбург, 2002.
3. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. 2000. №4.
4. Практикум по психологии профессиональной школы / Под общ. ред. Э.Ф. Зеера. Свердловск, 1990.

Медведев А.М., Жуланова И.В., Юрина Е.А.

Проблема целеполагания при проектировании личностно ориентированного профессионального образования

Задача настоящей статьи – проблематизация целеполагания в высшем профессиональном образовании: именно цель как проблема, а не возможные варианты целевой ориентации составляют основной предмет рассмотрения.

Предполагается, что в процессе образования будет достигнут некий результат. Ожидаемый результат определяет весь педагогический процесс,

включая образовательные стандарты и программы, учебники, методики, профессиональные знания педагогов и т.д. Целевая детерминация в образовании, как и в других областях общественной практики, определяется спектром ориентиров, среди которых декларируемые и реальные, общественно заданные и индивидуальные, государственные и определяемые частным бизнесом.

Среди всех этих целей можно выделить те, которые имеют общественное (социальное) происхождение и те, которые несут в себе собственно психологическое – личностное – содержание и должны анализироваться в контексте личностного развития. Первые из них носят общественно-объективный характер, являя общую для всех «идеальную форму», зафиксированную в стандартах, программах, дипломах, сертификатах и т.д. Вторые – субъективный характер, содержат совокупность представлений и ожиданий непосредственных участников образовательного процесса. Именно эта вторая группа целей ближайшим образом связана с проблемой субъектности в образовании. Поэтому при проектировании образования, ориентированного на становление субъектности и личности профессионала необходимым является именно психологический анализ выбираемых целевых ориентиров и образовательных средств (форм, методов, приемов).

Одна из традиций представления результата профессионального образования определилась под названием профессиографии. В отечественной психологии работы в этой области проводились в исследованиях школы Б.Г. Ананьева и были ориентированы на создание описательно-нормативных моделей личности (Ананьев, 1974, 1989). Основания рассматриваемого подхода – понимание человека, личности как совокупности биологических, социальных и психологических черт. Оставляя в стороне анализ самих этих оснований, заметим, что приводимые черты, составляющие содержание профессиограммы, весьма неоднородны и трудно складываются в целостность или иерархию. Кроме этого, как указывал Д.Б. Эльконин, следует различать развитие личности и развитие черт личности (Эльконин, 1986). Именно в этом пункте декларируемые цели отличаются от реальных. Можно сформировать определенные черты, но субъектом формирования личности выступает сам человек, использующий или игнорирующий ресурсы, предоставляемые системой образования.

Кроме профессиограмм в отечественной психологии образования получило развитие направление, ориентированное на разработку деятельностной модели специалиста. В системе высшего образования такая схема построения педагогических целей предложена в цикле работ, выполненных под руководством Н.Ф. Талызиной (Талызина, 1987, Смирнов, 2001 и др.). Теоретической основой подхода стали психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев) и метод планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин). Знания понимаются как момент движения деятельности, ее отправная точка и результат. Согласно подходу Н.Ф. Талызиной, первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая

одновременно является иерархией целей высшего образования.

А.А. Вербицкий указывает на принципиальные трудности, препятствующие распространению этого подхода в высшем профессиональном образовании. Главная из них состоит в том, что содержание и формы организации учебной деятельности, а следовательно, и сама учебная деятельность не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности (Вербицкий, 1991). В теории деятельности А.Н. Леонтьева конституирующей характеристикой человеческой деятельности признается предметность. Переход «предмет учебной деятельности» – «предмет профессиональной деятельности» означает смену типа деятельности. Между тем в психологической и педагогической литературе ситуация применения знаний для решения профессиональных задач трактуется зачастую как линейный переход от их усвоения к применению на практике. Если бы это было так, то не было бы того разрыва между деятельностью учения и трудовой деятельностью, в который «проваливается» выпускник вуза на несколько лет адаптации.

С недавнего времени в качестве альтернативы ориентации на прочные знания рассматривается ориентация на компетенции и компетентность. Стало модным говорить о социальной компетентности, профессиональной компетентности и даже о возрастной компетентности. Вначале необходимо определиться в этом новом для отечественной педагогики и психологии образования понятии. И хотя термин «компетентность» следует признать уже довольно распространенным, все же после появления его в названиях статей и, особенно, в названиях концепций, остается вопрос о том, чем же это отличается от педагогически привычных «знаний, умений, навыков», с одной стороны и от «новообразований ведущей деятельности», с другой стороны. На наш взгляд, продуктивное направление в решении этих вопросов задано Б.И. Хасаном (Хасан, 2003). Б.И. Хасан предлагает рассматривать содержание этого понятия через историю его возникновения, берущую начало в области управления и подготовки персонала, где традиционно принято связывать компетентность со способностью и фактической возможностью эффективного решения профессиональных задач. Компетентность, в отличие от привычных знаний, умений и навыков, можно измерять только с учетом мотивации на соответствующее достижение. А мотивация, понятно, никак не может быть рядоположена знаниям, умениям, навыкам и требует специальных средств объективации. Это ограничение в возможностях обнаружения компетентности, во-первых, указывает на ее персонализацию; во-вторых, требует принципиального разграничения понятий «компетенции» и «компетентности». Компетентность определяется как со-

ответствие занимающего или претендующего месту, «вменению», то есть способность осуществлять деятельность в соответствии с требованиями и ожиданиями. В рассматриваемом нами образовательном контексте понятие компетентности напрямую связывается с возможностями оценивать, насколько эффективно образование. А для этого нужно иметь ясные представления о целях образовательной практики, которые и предполагается формулировать в терминах ключевых компетенций. Или, иными словами, в описаниях тех основных деятельностей, которыми должен владеть человек на определенных ступенях образования.

Подведем итог проведенной нами ориентировки в подходах к целеполаганию и сформулируем свое отношение к ним. Это отношение может быть выражено как сомнение в безупречности рассмотренных моделей.

Описательно-нормативный подход, в рамках которого разрабатываются профилиграммы, деятельностный подход, основанный на иерархии задачи компетентностный подход, во многом синтезирующий оба эти направления, изначально исходят из представления о личности человека как совокупности свойств, сторон личности. Как отмечает А.С. Арсеньев, «в такого рода определениях нет системообразующего начала, а есть только конгломерат абстрактно определяемых свойств. Здесь общее имя, повторяющееся у всех индивидов по функциям и свойствам, означает видовые признаки, сам же индивид определяется как эмпирически зафиксированная единичная особь, этими признаками располагающая, а его индивидуальность сводится к констатации особенностей сочетания или проявления признаков» (Арсеньев, 2001). При описании личности специалиста через перечень профессионально значимых

свойств, авторы рассматриваемого подхода в итоге не могут определить и выразить действительное развитие – становление нового качества. По выражению А.С. Арсеньева, новое всегда возникает как целое, лишь в последующем определяя, развивая и дифференцируя свои части. Это ставит непростую задачу определения этой исходной целостности как единицы анализа, или, выражаясь в терминологии В.В. Давыдова – «клеточки», несущей в себе генетически исходное отношение (Давыдов, 1972, 1986, 1996).

Второе возражение в большей степени связано с этикой педагогической деятельности. Из описания параметров и характеристик личности специалиста возникает представление о всепроникновении педагогического и психологического инструментария, обеспечивающего как формирование, так и контроль личности специалиста. И дело даже не в том, что современная практическая психология образования таким инструментарием не располагает. И не в том, что с правовой точки зрения невозможно прервать обучение студента, даже если его ценностные ориентации, мотивы и установки принципиально противоречат профессиональному кодексу. Подходы, опирающиеся на нормативно-описательное понимание личности, игнорируют самое главное – собственно человека в школьнике, абитуриенте, студенте, становящемся специалисте. Движение в направлении объективации характерных черт и личностных установок предполагает тотальный контроль над жизнью студента. А именно психологические особенности студенчества как определенной социально-возрастной когорты всегда ассоциировались с представлениями о личной свободе. И вообще, можно ли обсуждать проблему становления личности вне контекста свободы самоопределения?

Новоселов С.А.

Акмеологические аспекты развития творческого потенциала личности

Стимулирование развития свойств субъектности личности, повышение ее самоэффективности является, как известно, одной главных целей акмеологического воздействия. При этом объект акмеологического воздействия становится более активным, ответственным, похорошему, амбициозным [1, с.104,105,223]. Для обеспечения результативности, общественно значимой направленности этого возрастания активности необходимо, чтобы акмеологическое воздействие было направлено и на акмеологические инварианты профессионализма личности. К важнейшим из них относятся высокая креативность и сильная адекватная мотивация достижений, непосредственно в связанные с тем интегративным качеством личности, которое описывается понятием творческий потенциал личности.

Очевидно, что для согласования акмеологических воздействий необходимо их ассоциирование в акмеологические технологии развития творческого потенциала [1, с.105], которые могут быть реализованы в различных формах, таких как: специальные тренинги по развитию креативности и мотивации достижений, практикумы и ролевые игры, индивидуальные программы по саморазвитию и т.п.

На наш взгляд, в отличие от педагогических технологий, акмеологические технологии развития творческого потенциала могут включать в себя элементы психосемантического воздействия на неосознаваемом уровне [5]. При этом такие технологии должны применяться только с согласия субъекта творческой деятельности, более того он сам должен стать субъектом акмеологического самовоздействия с использованием специально разработанного инст-