

На правах рукописи

ЛИТВИНОВ Леонид Анатольевич

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ НАПРАВЛЕННОСТИ
НА БУДУЩУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

13.00.08 – теория и методика
профессионального образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург 2005

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Научные руководители:

доктор педагогических наук, профессор
Федоров Владимир Анатольевич;

кандидат психологических наук, доцент
Шендрик Иван Григорьевич

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор
Тулькибаева Надежда Николаевна;

кандидат педагогических наук, доцент
Вайнштейн Михаил Львович

Ведущая организация

ГОУ ВПО «Волжская государственная
инженерно-педагогическая академия»

Защита состоится 27 октября 2005 г. в 10–00 ч в конференц-зале на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования при ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО РГППУ.

Автореферат разослан 23 сентября 2005 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор

Бухарова

Г.Д. Бухарова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Кардинальные преобразования культурной и социально-экономической жизни страны обуславливают появление новых ценностных ориентиров в образовании. В Концепции модернизации российского образования до 2010 г. отмечается, что готовность человека к выбору в ситуациях неопределенности становится необходимой предпосылкой его социальной и профессиональной успешности, основания которой должны закладываться образованием. Это формирует запрос общества на такое образование, которое смогло бы обеспечить развитие у учащихся готовности к выбору. Для этого необходим педагог, ориентированный на базовые ценности своей профессиональной деятельности и способный к такому проектированию образовательной среды, которая предполагает возможность самоопределения, как для учащихся, так и для самого педагога. Для удовлетворения запроса общества подготовка педагога должна обеспечить не только и не столько его готовность к трансляции знаний, сколько формирование его направленности на работу с растущими людьми и образовательными процессами на основе проектирования образовательных ситуаций, развивающих механизмы свободного и ответственного выбора. Это требует пересмотра традиционных подходов к проектированию образования, ориентированных преимущественно на формирование знаний учащихся, поиска способов практической реализации проектных идей, базирующихся на концепции проектной культуры и представленных в подходах, развиваемых в дизайн-образовании.

Социальная потребность в педагогах, ориентированных на решение профессиональных педагогических задач, поставленных современностью, усилила интерес к изучению профессионально значимых и профессионально необходимых качеств личности. В многочисленных исследованиях конца прошлого века показана значимость, выявлены пути и средства подготовки учителя, способного эффективно действовать в стабильных условиях воспроизводящегося общественного устройства. В последние десятилетия XX в. ситуация в нашей стране резко изменилась. Всероссийские социологические исследования 2001–2003 гг., проведенные Институтом развития профессионального образования (И.П.Смирнов, Е.В.Ткаченко), показали, что современная молодежь радикальным образом отличается от своих сверстников из советского прошлого. Было выявлено, что ценности, сложившиеся у нынешних молодых, имеют преимущественно индивидуально-личностную направленность, что может быть обусловлено ростом значимости материальной составляющей жизни. Молодые люди высоко ценят собственное здоровье, при этом они готовы работать кем угодно в том случае, если за это хорошо платят, а социально значимые ценности, связанные, в частности, с общественной ценностью профессии и ее миссией имеют невысокий рейтинг. При исследовании причин выбора профессии установлено, что около 10% опрошенных выбирают профессию, ориентируясь на семейную традицию, 41,8% заявляют, что выбрали профессию сами, а 31,8% признают влияние родителей.

Результаты исследований текучести кадров среди педагогов профессионального обучения в системе НПО, проведенных Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию, показывают, что мастера производственного обучения, получившие квалификацию «педагог профессионального обучения» и имеющие вследствие этого в достаточной мере сформированную профессиональную направленность, во много раз реже меняют место работы, чем их коллеги без такого образования.

Выявленное в наших исследованиях отсутствие у значительной части студентов педагогического колледжа и социально-педагогической академии выраженной направленности на поиск и реализацию себя в будущей профессии, наряду с такими факторами, как невысокий социальный статус и небольшая заработная плата учителя, приводит на практике к ключевому **противоречию** между потребностью современного образования в притоке молодых педагогов, связывающих свою будущую жизнь с работой в образовании, и недостаточной проработанностью педагогических условий, обеспечивающих формирование такой направленности у будущих выпускников.

Основанное на анализе различных исследований выявление сущностного содержания феномена профессиональной направленности педагога, определение основных закономерностей ее формирования и выделение факторов, способных оказать влияние на этот процесс, осуществляемые в настоящем исследовании, направлены на решение ключевого противоречия, конкретизируемого следующими частными **противоречиями**:

- между необходимостью педагогического обеспечения процесса формирования ценностных ориентаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов, и недостатком теоретически осмысленных и апробированных подходов к его осуществлению;

- между сложившейся образовательной практикой, ориентированной на приоритетность знания компонента, и необходимостью включения в нее индивидуальных представлений студентов о личности профессионала (педагога) и его деятельности, базирующихся на представлениях о тенденциях развития современного общества (образования);

- между необходимостью осуществления студентами рефлексии процесса собственного профессионального становления и отсутствием у них необходимых для этого умений;

- между возможностями современных образовательных технологий и недостаточной теоретической проработкой условий их системного применения в образовательной практике.

Выделенные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в выявлении и обосновании адекватных современной социокультурной ситуации педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной направленности будущих специалистов.

Под педагогическими условиями в нашем исследовании мы понимаем обобщенные требования к характеру организации образовательного процесса, предполагающие создание виртуальной образовательной среды, обеспечи-

вающей выработку студентами критериев оценки компетентного специалиста и осуществление ими оценки уровня своей профессиональной компетентности, а также определение путей и средств ее повышения.

В психолого-педагогической литературе активно обсуждаются проблемы профессиональной подготовки специалистов, в том числе вопросы непрерывного и опережающего педагогического образования (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов, А.Я. Найн, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров и др.), самоопределения, становления личности и формирования ее профессиональной направленности в процессе получения профессионального образования (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др.); структуры и закономерностей развития профессионального самосознания педагога (Н.С. Глуханюк, Е.А. Климов, Л.М. Митина и др.), в которых находят свое отражение содержательные характеристики профессиональных и личностных особенностей, непосредственно связанных с успешностью профессиональной деятельности педагога.

В работах Н.А. Алексеева, А.А. Вербицкого, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильина, Е.А. Крюковой, Г.А. Лебедевой, Г.Е. Муравьевой, В.Е. Радионова, М.И. Рожкова, В.Н. Соколова, Н.Н. Стадник, А.П. Тряпициной, В.З. Юсупова и др. проблема проектирования в образовании рассматривается в рамках традиционной культуры с позиций целеполагающей деятельности педагога. Парадигма проектирования образования, разрабатываемая в концепции проектной культуры в рамках дизайн-образования (О.И. Генисаретский, В.П. Климов, А.А. Криюлина, В.Ф. Сидоренко, Е.В. Ткаченко и др.), ориентирована на выявление и создание педагогических условий, способствующих принятию обучающимся ответственности за ход и результаты обучения на себя как на «проектировщика своей собственной жизни».

В работах П.Ф. Анисимова, М.И. Махмутова, Г.В. Мухаметзяновой и др. изучается реализация государственного образовательного стандарта, модель специалиста со средним профессиональным образованием. Известен также ряд диссертационных исследований, посвященных изучению отдельных проблем, связанных с научным и педагогическим обеспечением подготовки специалиста в условиях среднего профессионального образования (О.Н. Арефьев, О.В. Гайнанова, М.Г. Елсеева, С.М. Кожуховская, В.И. Магойченков, Т.С. Панина, Т.М. Резер, Е.Г. Сафонова, Т.А. Смолина, Т.И. Шкарина и др.).

Профессиональная направленность рассматривается исследователями как результат профессионального самоопределения, понимаемого как критериально обеспеченный выбор профессии (М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др.) и детерминированного жизненным самоопределением, обособанностью и непротиворечивостью которого зависит от сформированности механизмов, обеспечивающих свободный и ответственный выбор личности. Традиционно создание условий для становления профессиональной направленности через активизацию процессов самоопределения рассматривается, чаще всего, с позиций профессионального самоопределения, как

профориентация (Н.П. Анисимова, В.А. Бодров, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.). Однако процессы, связанные со становлением общих механизмов выбора (Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев), как правило, остаются мало исследованными, поскольку их рассмотрение востребует не только формально-рациональные критерии, но и принципиально не формализуемые субъективные критерии, отражающие пристрастия отдельного человека (например, вкус), которые в настоящее время уже используются при проектировании в дизайн-образовании. Таким образом, необходимо выработать комплекс педагогических условий, обеспечивающий формирование профессиональной направленности студентов на основе активизации процесса самоопределения.

Это и обусловило выбор **темы исследования**: «Педагогические условия проектирования направленности на будущую профессиональную деятельность студентов колледжа».

Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование комплекса педагогических условий проектирования, способствующих формированию направленности на будущую профессиональную деятельность студентов колледжа через активизацию их самоопределения.

Объект исследования – процесс формирования профессиональной направленности студентов.

Предмет исследования – комплекс педагогических условий проектирования направленности на будущую профессиональную деятельность студентов педагогического колледжа.

В исследовании в качестве ведущей использована идея, которая заключается в том, что создание педагогических условий, обеспечивающих становление и развитие механизмов свободного и ответственного выбора, активизирует процесс самоопределения, в результате которого происходит формирование профессиональной направленности.

Гипотеза исследования. Формированию направленности студентов педагогического колледжа на будущую профессиональную деятельность будут способствовать активизирующие их самоопределение педагогические условия проектирования, которые обеспечивают:

- освоение студентом основных норм и принятие им базовых ценностей коллектива колледжа, детерминирующих активную позицию студента, проявляющуюся в выработке им путей и средств, обеспечивающих изменение его индивидуальных качеств в направлении достижения соответствия требованиям к компетентному профессионалу;

- выработку индивидуально значимых и согласованных между участниками образовательного процесса критериев, описывающих компетентного профессионала;

- осуществление студентами в рамках образовательного процесса рефлексирования (анализа, оценки и последующей коррекции) процесса и средств деятельности, направленной на достижение студентами желаемого уровня профессиональной компетентности;

– формирование у студентов умений по соотносению своих индивидуальных особенностей, выявленных на основе анализа результатов собственной деятельности, с требованиями к компетенции профессионала, необходимого обществу.

Для проверки гипотезы и достижения цели поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать состояние проблемы формирования профессиональной направленности студентов колледжа на основе активизации их самоопределения, представленное в психологической, педагогической и методической литературе.

2. Выявить структурные компоненты и особенности формирования профессиональной направленности студентов колледжа, а также ее связь с самоопределением.

3. Спроектировать с позиций дизайн-образования и представлений о механизмах самоопределения комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной направленности.

4. Разработать программу деятельности студентов, направленную на формирование у них профессиональной направленности, и способ интеграции ее в образовательный процесс.

5. Провести опытно-поисковую работу с целью оценки эффективности педагогических условий проектирования профессиональной направленности студентов колледжа через активизацию их самоопределения.

Теоретико-методологическая база исследования. Общетеоретическую основу исследования составляют диалектика, принцип деятельностиного опосредствования развития человека, концепция становления культурно-исторического субъекта (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) и субъектно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Е.А. Климов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.). Научно-методологическим основанием послужили работы, раскрывающие вопросы методологии педагогического исследования (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский), философии образования (Б.С. Гершунский, С.И. Гессен, Н.К. Чапаев, В.Д. Шадриков); концепции стратегии развития образования (Н.Д. Никандров, Н.С. Розов, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко); лично ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); диалогического взаимодействия (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, К. Ясперс); самоопределения (О.С. Анисимов, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников); развития личностно-смысловой сферы человека (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В. Франкл); профессиональной направленности и самоопределения педагога (Н.С. Глуханюк, Ф.Н. Гоноволин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Ю.П. Поваренков, В.А. Сластенин). Методологическую функцию в работе выполняют представления о дизайн-образовании (О.И. Генисаретский, В.П. Климов, А.А. Криулина, В.Ф. Сидоренко, Е.В. Ткаченко, Х.Г. Тхагопсоев), о проектировании образования

(Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.М. Розин, М.М. Поташник и др.) и деятельности (О.С. Анисимов, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий и др.).

В ходе исследования использованы следующие **методы**: в теоретической части – анализ философской, психологической и педагогической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта, классификация и сопоставительный анализ базовых понятий исследования; в опытно-экспериментальной части – педагогическое наблюдение, моделирование, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки эмпирического материала.

Этапы исследования. Исследование проводилось в период с 1995 по 2005 г. и состояло из трех этапов.

На *первом этапе* (1995 – 1998) на основе изучения научной литературы по философским, историческим, психологическим и педагогическим аспектам проблемы проводился анализ состояния проблемы, уточнялось содержание базовых понятий исследования, разрабатывалось предварительное концептуальное видение проблемы исследования.

На *втором этапе* (1998 – 2001) была определена теоретическая позиция и выработаны практические подходы к оптимизации процесса становления профессиональной направленности студентов педагогического колледжа; разработаны и апробированы средства активизации процессов самоопределения; проведена опытно-экспериментальная работа; получены основные данные.

На *третьем этапе* (2001 – 2005) велась обработка полученного экспериментального материала, описывались основные результаты исследования, проводился их анализ и оформление, формулировались основные выводы исследования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждается комплексом методов исследования, базой проведения опытно-поисковой работы и системой верификации, обеспечивающей содержательную валидность используемых методов. В исследовании приняли участие 462 студента и 28 преподавателей, которые регулярно знакомились с промежуточными результатами исследования и участвовали в их обсуждении, уточняя его отдельные моменты. Основные данные получены с помощью высоко валидных методик (содержательно модифицированный с позиции учета результатов исследования ценностей современной молодежи опросник Рокича; реп-тест Келли) и обработаны с использованием стандартных математических процедур, включающих методы как параметрической, так и непараметрической статистики.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– определены педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов педагогического колледжа, основанные на концепции дизайн-образования, предполагающие включение студентов в деятельность, связанную с развитием механизмов свободного и ответственного выбора, базирующегося на критериях оценки компетентного профессионала, необходимого современному обществу;

– на основе теоретического подхода, разработанного в дизайн-образовании, рассмотрен процесс формирования профессиональной направленности как деятельности, имеющей культуротворческий характер, определены педагогические условия самоопределения студентов педагогического колледжа, способствующие формированию у студентов направленности на будущую профессию;

– выявлена связь между совместной деятельностью преподавателей и студентов, направленной на выработку критериев оценки профессионала, необходимого современному обществу, и формированием профессиональной направленности студентов;

– уточнены типы профессиональной направленности студентов педагогического колледжа (целостная, поверхностная, непоследовательная, непрофессиональная).

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная на основе выделенных условий программа деятельности по проектированию профессиональной направленности студентов колледжа способствует росту устойчивости их профессионального выбора, а также принятию ими на себя ответственности за реализацию своих жизненных и профессиональных перспектив.

Выявленное положительное влияние профессиональной направленности на успешность учебной деятельности студентов учитывается в процессе реализации образовательного процесса, что положительно сказывается на его результативности.

В рамках проектирования образовательного процесса подготовки специалистов в учреждениях среднего специального образования описанный в диссертации подход является практической реализацией принципов дизайн-образования, предполагающих создание условий для развития человека, способного проектировать свою жизнь и отвечать за нее, т.е. стать «дизайнером собственной судьбы».

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на различных научно-практических конференциях, в том числе на международных научно-практических конференциях «Саморазвитие человека: Ключевые компетентности» (Нижний Новгород, 2005) и «Болонский процесс: модернизация педагогического образования» (Полтава, 2005); 11-й и 12-й Всероссийской научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (Екатеринбург, 2004, 2005); Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической культуры будущих педагогов в условиях модернизации образования» (Уфа, 2005), III съезде Союза директоров средних специальных учебных заведений России (Москва, 2003); межрегиональных научно-практических конференциях: «Дополнительное образование педагога: опыт и тенденции развития» (Екатеринбург, 1998), «Наука, образование, производство: опыт и перспективы развития» (Нижний Тагил, 2004), «Успешность: средства и условия достижения» (Нижний Тагил, 2005); региональных

научно-практических конференциях: «Теория и практика профессионального самоопределения в условиях педколледжа» (Екатеринбург, 1999), «Профессиональное самоопределение студентов педколледжа» (Нижний Тагил, 2000), «Личностно ориентированный подход в процессе профессионального становления студента среднего профессионального образования» (Екатеринбург, 2002).

Основные положения диссертации и результаты исследования обсуждены на научно-практических семинарах Министерства образования Свердловской области; на кафедре акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, на кафедре педагогики Нижнетагильской педагогической академии, в Институте развития регионального образования Свердловской области.

Разработанная автором программа деятельности студентов апробирована в Нижнетагильском педагогическом колледже № 1, Нижнетагильском машиностроительном техникуме, Серовском металлургическом техникуме, Ирбитском педагогическом колледже, средней школе № 1 (Верхотурье).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Процесс формирования профессиональной направленности студентов колледжа становится педагогически организованным при постановке их в активную позицию «автора проекта собственной жизни», через включение их в деятельность по проектированию своего будущего.

2. Проектирование процесса формирования профессиональной направленности студентов колледжа предполагает реализацию ими деятельности, обеспечивающей: а) выработку критериев оценки компетентного профессионала; б) осуществление студентами оценки уровня своей профессиональной компетентности; в) определение студентами путей и средств повышения своей компетентности.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во *введении* обоснована актуальность темы исследования, определены цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, показана научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, приведены положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* «Проектирование профессиональной направленности студента педагогического колледжа в контексте развивающего образования как педагогическая проблема» рассматривается профессиональная направленность и ее роль в реализации деятельности педагога, выделяются ее типы. На основе анализа процесса формирования профессиональной направленности выявляется роль профессионального самоопределения как ключевого фактора, оказывающего влияние на ее формирование. Анализируются различные

теоретические подходы к педагогическому проектированию процесса формирования профессиональной направленности. Представлено разработанное на основе концепции дизайн-образования описание реализуемого в исследовании подхода к проектированию профессиональной направленности студентов колледжа.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. указывается на то, что среднее профессиональное образование должно обеспечить подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного на работу в смежных областях, а также способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, социально и профессионально мобильного и готового к постоянному профессиональному росту. Эти требования на уровне личности профессионала интегрируются в его профессиональную направленность, которую можно рассматривать как первопричину стремления к профессиональному саморазвитию.

В современной психологической и педагогической литературе понятие «профессиональная направленность» используется довольно широко. Существует большое количество исследований, касающихся проблемы становления профессиональной направленности педагогов. В работах Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова, Ю.П. Поваренкова, В.А. Сластенина и др. данная проблема анализируется в контексте вопроса о движущих силах и источниках профессионального развития. При этом профессиональная направленность педагога может рассматриваться и как фактор регуляции профессионального обучения и деятельности, и как фактор профессионального развития в целом.

В исследованиях направленности можно выделить основные точки зрения, связывающие сущность профессиональной направленности с эмоционально-ценностным отношением к профессии (Н.В. Кузьмина, Я.Л. Коломинский, Л.М. Митина и др.), рассматривающие ее как профессионально значимое качество личности учителя или как компонент педагогических способностей (А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Сластенин и др.), предполагающий рефлексивное управление развитием учащихся (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сужобская и др.).

Профессиональная направленность непосредственно влияет на смысл и сущность учебной (а впоследствии профессиональной) деятельности студента, т.е. то, ради чего он учится (трудится), какие ставит цели и задачи, как выбирает способы и средства для их достижения. Она может рассматриваться как «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «система устойчиво доминирующих мотивов, определяющих целостную структуру личности» (Л.И. Божович), «система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в деятельности и общении» (Л.М. Митина).

В настоящее время, в связи с изменившимися социально-экономическими условиями в нашей стране, пересматриваются представления о профессиональной направленности педагога, уточняется ее место в общей структуре личности (Л.М. Митина, Т.И. Тепеницина и др.).

Представление о профессиональной направленности, на которое ориентируемся мы в своей работе, основывается на том, что в ней проявляется особенность системы отношений человека, определяемой профессиональным «мотивом-тенденцией». В этом случае становление профессиональной направленности будет не только определяться динамикой профессиональных мотивов, но и создавать предпосылки для описания развития последних, что поможет прояснить вопрос о развитии профессиональной направленности в различных условиях.

В структуре направленности мы выделяем два иерархических уровня: ценностный, отражающий эмоционально-ценностные отношения личности, и мотивационный, связанный с конкретными побуждениями к деятельности. Эти два уровня направленности связаны между собой, но не сводятся друг к другу (Б.Ф. Ломов), их соотношение проявляется в смыслах осуществляемой человеком деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев и др.). Каждый из выделенных в структуре направленности уровней имеет свою специфику и внутреннюю организацию, поэтому можно говорить о различных типах направленности, особенности которых определяются содержательным наполнением (профессиональные – непрофессиональные) уровня ценностей и уровня мотивов и возможных соотношений между ними. Данное обстоятельство позволяет выделить следующие типы направленности:

- непрофессиональную (преобладающие ценности и мотивы не связаны с профессиональной деятельностью);
- непоследовательную (преобладающие ценности имеют профессиональный характер, а мотивы не связаны с профессиональной деятельностью);
- поверхностную (преобладающие ценности носят непрофессиональный характер, а мотивы – профессиональный);
- целостную (преобладающие ценности и мотивы согласованы и имеют профессиональный характер).

На наш взгляд, данная типология более четко отражает целевой характер профессиональной подготовки. Она имеет инструментальную направленность и рассматривается в качестве основания диагностики изменений в мотивационно-смысловой сфере.

Профессиональная деятельность социальна по своей природе, она связана с индивидуальностью отдельного человека через **мотив**. Мотив является проявлением сил, инициирующих деятельность. Он объединяет разорванную в пространстве и времени дискретность отдельных действий с целостностью психического. Как правило, термин «мотив» используется в качестве объяснительного конструкта, описывающего поведение человека. Проблемы, связанные с изучением мотивов деятельности человека, представлены во многих отечественных и зарубежных исследованиях (В.Г. Асеев,

В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др).

В нашей работе мы вслед за А.Н. Леонтьевым исходили из того, что мотив – это опредмеченная потребность, которая, в свою очередь, является источником активности человека. Таким образом, «мотивом деятельности становится предмет, смысл которого предполагает необходимость для субъекта произвести посредством деятельности те или иные изменения в жизненном мире» (Д.А. Леонтьев). Это не предмет сам по себе (трансцендентально существующий и обладающий собственным смыслом бытия), а предмет, включенный в мир субъекта и представленный в нем в форме знания, ценности или мотива деятельности. Мотив выступает как интегральная форма психического отражения (Б.Ф. Ломов), что требует рассмотрения побуждений к деятельности в их динамике, как движения от простого к сложному.

Освоение деятельности сопровождается трансформацией мотивационной структуры. Трансформация мотивов может реализоваться как «дрейф» мотивов (В.Д. Шадриков) или «сдвиг мотива на цель» (А.Н. Леонтьев).

Ценностный уровень направленности, являясь иерархически более высоким, должен удерживать процессы изменения мотивов в определенных рамках. Социальные ценности, преломляясь через индивидуальную жизнедеятельность, входят в структуру личности в форме личностных ценностей, которые и становятся одним из источников развития мотивации. Ценности задают не сами по себе конкретные мотивы, а плоскость отношений между ними, т.е. как раз тот первоначальный план, эскиз будущего, который должен предшествовать реальному воплощению (Б.С. Братусь). Наличие связей детерминационного характера между уровнями ценностей и мотивов свидетельствует о гармоничности существования человека.

К профессиональным ценностям можно отнести социальную значимость и престиж профессии, содержание профессионального труда, возможности совершенствования и самоутверждения, «инструментальные ценности профессии» как средства достижения других жизненных благ (Э.Ф. Зеер).

Согласование ценностного и мотивационного уровней направленности требует от личности специальных усилий («переживания»), связанных с осуществлением выбора (Ф.Е. Василюк). Выделяют различные типы ценностного переживания, обусловленные перестройкой иерархии мотивов, преобразованием ценностного содержания или изменением целей деятельности. В соответствии с типами профессиональной направленности возможно выделение различных типов взаимодействия. Особенности взаимодействия могут быть определены как уровни самоопределения.

Для первого из них деятельность носит внешний характер, для второго характерно согласование своих действий с нормами учебно-профессиональной деятельности, для третьего – выполнение деятельности путем оптимизации своих возможностей, для четвертого – проявление активности посредством выработки оптимальной стратегии и тактики деятельности.

Формирование профессиональной направленности студента как целостной, иерархически организованной структуры осуществляется в процессе соотнесения мотивов его индивидуальной деятельности и социально значимых ценностей профессиональной деятельности. Процесс такого соотнесения, ведущий к включению субъекта в конкретную деятельность, является его самоопределением. В зависимости от сферы, относительно которой осуществляется самоопределение, выделяются его различные виды (жизненное, профессиональное, мировоззренческое и пр.).

Профессиональное самоопределение чаще всего рассматривается с позиции «трехфакторной модели» (Ф. Парсонс), которая, несмотря на свою практическую востребованность, на теоретическом уровне подвергается критике как отечественными, так и зарубежными исследователями (Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов).

В отечественной психолого-педагогической науке развитие теоретических представлений о самоопределении осуществляется в рамках деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

В нашем исследовании самоопределение рассматривается в аспекте активного поиска человеком возможностей развития себя как будущего профессионала. Оно является деятельностью, содержанием которой выступает «образ желаемого будущего», особенности саморегуляции, осознание себя и своего места в системе деловых отношений (Е.А. Климов).

В условиях традиционного образовательного процесса, организованного в рамках типового учебного плана, не предусматриваются специальные мероприятия, обеспечивающие процесс самоопределения. Становление профессиональной направленности происходит стихийно. В ходе анализа результатов диагностического среза (объем выборки – 418 чел., из них 4% диагностических материалов по разным причинам были выбракованы) было установлено, что для значительной части студентов (12%) характерен разрыв между ценностным и мотивационным уровнями направленности. При этом большая часть из них (32%), обладая явно выраженными профессиональными мотивами, не имеет представления об обеспечивающих их ценностях. Для другой, меньшей части (21%) характерно отсутствие профессионально-педагогической мотивации. У остальных студентов (32%) связь между ценностным и мотивационным уровнями направленности можно проследить. Здесь же была отмечена положительная динамика, т.е. некоторый рост (8%) относительного числа последней категории студентов в связи с увеличением срока обучения.

Полученные в нашем исследовании данные говорят о том, что в процессе обучения в педколледже у части (26%) студентов происходит стихийное становление профессиональной направленности.

Изучение самоопределения с теоретико-методологических позиций мыслекommunikационного и мыследеятельностного подходов (О.С. Анисимов, Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий и др.) открыло возможности для его проек-

тирования в организованном образовательном процессе. Самоопределение рассматривается как процесс выработки (построения) представлений о сферах «хочу» – «могу» – «есть» – «надо» или «Я-желаемого», «Я-возможного», «Я-реального» и «Я-требуемого» и последующего их соотнесения. Результатом самоопределения может стать либо деятельность, направленная на согласование «Я-желаемого», «Я-возможного», «Я-реального» и «Я-требуемого», либо отказ от деятельности, воплощающей «Я-требуемое», и продолжение поиска другого «Я-требуемого».

Анализ структуры традиционного образовательного процесса колледжа с позиций создания условий для самоопределения показывает, что формирование у студентов «Я-желаемого», «Я-реального» и «Я-возможного» будущих педагогов не является предметом специального педагогического внимания. «Я-требуемое» задается через учебные дисциплины фрагментарно и может быть интегрировано на педагогической практике. Соотнесение обеспечивающих самоопределение сфер в рамках учебного процесса также не предусмотрено. Таким образом, можно говорить о стихийном становлении профессиональной направленности.

Проектирование образовательного процесса, предполагающего самоопределение студента, ограничено при традиционных способах педагогического проектирования, в которых изначально полагается, что педагог ставит цель, а студент должен ее принять. В традиционном проектировании студент является субъектом, осваивающим то, что уже известно, а не открывающим истину для себя.

Культуротворчество ученика возможно при рассмотрении образования с позиций концепции дизайн-образования. При ее приложении к конкретной практике образования становится очевидным, что момент творчества возникает в ситуации выбора, студент сам созидает проект профессиональной деятельности. Исключение анархии выбора обеспечивается организацией и включением ученика в специальную деятельность, обеспечивающую его свободу и ответственность. В процессе этой деятельности осуществляется самоопределение не только студента, но и педагога.

В сложнопрогнозируемой ситуации, когда при осуществлении деятельности нет возможности опереться на нечто абсолютное, человек вынужден кроме рациональных критериев (научных знаний и проверенных жизнью способов) воспользоваться потенциалом своей субъектности, отражающей основные идеи целостного мироздания (универсума). Внеэрациональные критерии не отменяют рациональные, но взаимодействуют с ними по «принципу дополнителности». Внеэрациональные критерии дают возможность человеку сохранить процессуальность и непрерывность мысли, отражая действительность. Это, как известно, создает необходимые основания для осуществления им разумной деятельности. Проектирование в сложнопрогнозируемой ситуации рассматривается нами как дизайн-проектирование. Оно требует не просто целеполагания на основе образа желаемого будущего, но и дополнительной работы по соотнесению этого образа с возможными целями, т.е. самоопределе-

ния, а также готовности к пересмотру выбранных целей, т.е. перепроектированию.

В отличие от канонического и системотехнического проектирования, дизайн-проектирование начинается не с целеполагания, а самоопределения. В самоопределении соотносятся между собой «Я-желаемое» и «Я-требуемое». Реализация дизайн-проектирования в образовании связана с тем, что вхождение в любое образовательное пространство, в рамках которого предполагается реализовать образовательный процесс, должно начинаться не с целеполагания, а с самоопределения, в ходе которого сам субъект построит образ желаемого будущего и осуществит его соотнесение со спецификой того образовательного пространства, в которое ему предстоит войти. Только после этого он сможет, опираясь на представления об условиях будущей деятельности, осуществить реальное целеполагание, понимая при этом, что возможно и перепроектирование.

При проектировании конкретных форм организации образовательного процесса, способствующего становлению профессиональной направленности студентов через активизацию их самоопределения, мы ориентировались на основные идеи дизайн-образования, согласно которым основными его критериями являются функциональность и индивидуальная приемлемость (красота, мера, гармония и пр.), поэтому они должны обеспечить:

- выработку каждым студентом своих собственных индивидуальных представлений о «Я-желаемом», «Я-требуемом», «Я-реальном» и «Я-возможном»;
- осуществление каждым студентом последовательного сравнения между собой выработанных образов;
- проектирование каждым студентом критериально обеспеченной индивидуальной образовательной деятельности, направленной на изменение «Я-реального» в направлении достижения максимального соответствия «Я-требуемому»;
- согласование вышеописанных моментов внутри образовательного пространства образовательного учреждения между всеми участниками образовательного процесса (студентами, преподавателями, администрацией).

Формирование профессиональной направленности будущих педагогов сопровождается изменениями, происходящими в представлениях студентов о предмете будущей профессиональной деятельности и эмоционально-ценностном отношении к нему.

В качестве инструментария, с помощью которого были зафиксированы подобные изменения, использовались разработанные в психологии методики: личные профессиональные планы по Н.С. Пряжникову; реп-тест Келли; проективный рисунок «Я-учитель»; опросник Рокича с модифицированным с позиции достижения соответствия современному состоянию ценностной сферы молодежи перечнем терминальных ценностей и др.

При анализе данных, полученных при изучении профессиональной направленности студентов колледжа, мы исходили из того, что уже сам факт их

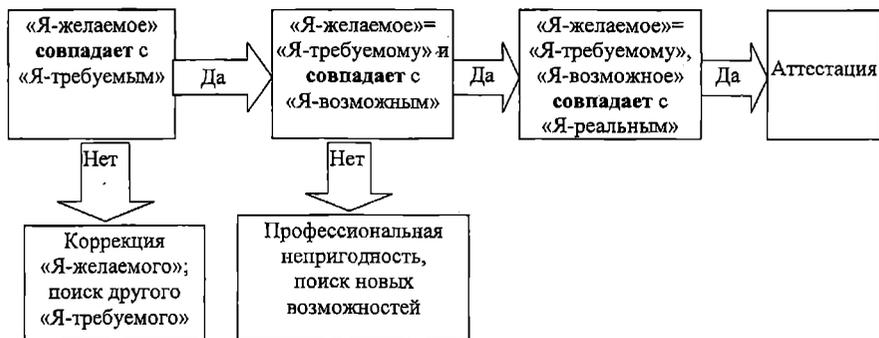
поступления в колледж говорит о том, что они изначально неотрицательно относятся к своей будущей профессии. Однако это основание не является достаточным для утверждения о том, что для будущих студентов педколледжа характерна профессионально-педагогическая направленность, поскольку неизвестно, какие основания лежат в основе их выбора. Согласно нашим данным, свое желание поступить в педколледж абитуриенты объясняли по-разному: «слышали отзывы знакомых», «посоветовали родственники», «близко от дома», «мечтали иметь эту профессию». На II и III курсах профессиональная мотивация стала более явной. При этом более отчетливо проявилась связь между ценностным и мотивационным уровнями направленности. Динамика показателей интеграции уровней педагогической направленности студентов педколледжа свидетельствует о том, что она может формироваться стихийно через включение их в традиционный образовательный процесс. Однако результативность этого процесса недостаточно высока, в связи с чем стал актуальным вопрос, связанный с поиском педагогических средств, способствующих становлению профессиональной направленности будущих педагогов.

Во **второй главе** «Опытно-поисковая работа по проектированию процесса формирования профессиональной направленности студентов колледжа» рассматривается комплекс педагогических условий, обеспечивающих в соответствии с концепцией дизайн-образования проектирование процесса формирования профессиональной направленности на основе активизации механизмов самоопределения; описана программа деятельности, направленная на формирование профессиональной направленности студентов колледжа, представлены анализ опытно-поисковой работы и основные результаты.

При выделении предпосылок активизации процесса самоопределения с целью определения комплекса педагогических условий мы исходили из того, что становление профессиональной направленности педагога является интегральным процессом изменения студента как субъекта деятельности. Субъект педагогической деятельности, по определению В.И. Слободчикова, – это человек, освоивший эту деятельность, овладевший ею, способный к ее осуществлению и творческому преобразованию. Субъектность педагога проявляется в его способности к построению, проектированию своей деятельности, ее изменению и развитию, а также решению «задачи на смысл, результатом которого является осознание личностного смысла, подлинного «значения для меня» целей, задач, способов действия и взаимодействия» (А.Г. Асмолов).

Важным для будущего педагога как субъекта деятельности является способность встать в определенную позицию по отношению к своей деятельности. Построение собственной позиции можно рассматривать как индивидуальное самостроительство в контексте профессиональной деятельности, т.е. выстраивание профессиональной «Я-концепции» как динамической совокупности смысловых установок личности, направленных на себя как на субъекта деятельности. В нашем исследовании это выстраивание будущим педагогом интегрального представления о себе, включающее «Я-желаемое», «Я-требуемое», «Я-реальное» и «Я-возможное». Такое представление становится

основой самоопределения, необходимым моментом для проектирования субъектом своей целостной жизнедеятельности, включая не только настоящее, но и будущее (рисунок).



Процессуальная развертка самоопределения личности

Ключевым условием самоопределения является способность субъекта к рефлексии. На ее необходимость в педагогической деятельности указывают многие авторы (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.И. Слободчиков, С. Сухобская и др.). Необходимость в различных формах рефлексии возникает при постановке перед субъектом задач, связанных с выработкой им представлений о самом себе в реальной или воображаемой деятельности. В начале субъект должен соотносить между собой «Я-желаемое» и «Я-требуемое». В том случае, если между ними нет согласованности, то дальнейшая деятельность направлена на поиск другого «Я-требуемого» или коррекцию «Я-желаемого» (см. рисунок). При наличии соответствия между «Я-требуемым» и «Я-желаемым» они сравниваются с «Я-возможным». В случае рассогласования субъект вынужден признать себя профессионально непригодным, что может повлечь действия, связанные с поиском новых возможностей. Если же серьезных различий нет, то «Я-возможное (требуемое, желаемое)» сравнивается с «Я-реальным». В том случае, если «Я-возможное (требуемое, желаемое)» и «Я-реальное» соответствуют друг другу, можно считать, что, согласно мнению самого субъекта, он готов к профессиональной деятельности и для допуска к работе ему нужно пройти только процедуру аттестации. В противном случае субъект должен подумать и определить для себя, как он должен измениться и что надо сделать для того, чтобы достигнуть соответствия и претендовать на аттестацию. Разработанная нами программа образовательной деятельности субъекта направлена на изменение самого себя в соответствии с выявленными расхождениями. Освоение субъектом программы образовательной деятельности предполагает достижение соответствия между всеми его «Я» (требуемым, желаемым, возможным и реальным), которое можно выявить с помощью критериев, выработанных самим субъектом.

Анализ опытно-поисковой разработки комплекса педагогических условий, обеспечивающих функционирование описанных выше механизмов, позволил сделать вывод о том, что мероприятия, направленные на активизацию самоопределения студентов, должны:

- влиять на предлагаемые преподавателями формы и способы учебной деятельности, связанные с освоением студентами учебного плана;
- осуществляться с периодичностью один раз в год в течение всего срока обучения;
- проводиться путем «погружения» в момент начала или окончания того или иного периода учебной деятельности студентов, определяемого учебным планом;
- предполагать включение преподавателей и студентов в коллективную мыследеятельность, в ходе которой должны уточняться индивидуальные и выработываться согласованные представления, касающиеся образовательной деятельности.

Для реализации содержания программы деятельности по проектированию процесса формирования профессиональной направленности на основе активизации самоопределения использовалась система специально спроектированных занятий, которые проводились в форме погружений.

Комплекс занятий, выстроенный в соответствии со стратегической целью, имел свои специфические тактические цели и локальные задачи на каждом курсе.

Тактическая цель занятий на I курсе связана с выработкой студентами целостных представлений о профессиональной и учебной деятельности и планированием на основе этого своего будущего. Достижение этой цели предполагало решение следующих локальных задач:

- освоение способов коллективной мыследеятельности, формирование умений социального взаимодействия, овладение способами индивидуального и совместного принятия решений;
- формирование критериально обеспеченных обобщенных представлений о профессионале, необходимом обществу;
- определение индивидуализированных средств достижения соответствия требованиям к компетентному профессионалу, необходимому обществу;
- выработку студентом индивидуализированных критериев оценки результатов своей образовательной деятельности.

На II курсе цель организуемой со студентами деятельности заключалась в выявлении их индивидуальных ожиданий, уровня профессиональной готовности и расхождений между уровнем их индивидуальных ожиданий и реальными возможностями. Для достижения поставленной цели предполагалось решить следующие задачи:

- зафиксировать уровень субъективных ожиданий студентов;
- выявить общий уровень их мотивационной готовности к освоению педагогической деятельности;
- обучить студентов методам педагогического проектирования,

– выработать комплекс задач на период педагогической практики.

Включение студентов в такого рода деятельность способствовало активизации их самоопределения, что проявлялось в значимых изменениях как сферы мотивов, так и сферы ценностей. Так, были выявлены существенные различия в динамике самооценок студентов контрольной и экспериментальной групп и оценок, которые давали им эксперты. Экспертиза осуществлялась на основе методики, разработанной Н.В. Кузьминой и адаптированной для целей нашего исследования. В ходе экспертизы было выделено 7 наиболее значимых показателей профессиональной направленности студентов. Анализ полученных данных показал, что в экспериментальных группах выраженность качеств, характеризующих профессиональную направленность, в среднем на 25–30% выше.

Оценка значимости различий между контрольной и экспериментальной группами осуществлялась с помощью критерия Стьюдента (для зависимых выборок). Для проверки выдвинутой гипотезы нами сравнивались средние значения показателей, полученных в 6 контрольных группах (152 чел.) и 12 экспериментальных группах (310 чел.) на каждом этапе (общий объем выборки составил 462 чел). Анализ результатов показал, что включение студентов в деятельность по самоопределению способствует повышению значений по всем показателям профессиональной направленности ($t=1,75$ для $\alpha=0,05$).

Динамика формирования типа профессиональной направленности студентов педколледжа, которая выявлялась с помощью метода мотивационной индукции Нюттена и имплицативных решеток Келли, указывает на то, что в контрольной и экспериментальной группах этот процесс шел по-разному (таблица). На I курсе статистически значимые различия по представленности типов направленности между контрольной и экспериментальной группами отсутствовали. Согласно полученным данным, к концу обучения (через 3 года) произошли значимые изменения, проявившиеся в преобладании у студентов экспериментальных групп (105 чел.) целостной профессиональной направленности, в отличие от студентов контрольных групп (52 чел.).

Представленность типов направленности у студентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на различных этапах работы, в %

Тип направленности	Этап работы							
	1-й		2-й		3-й		4-й	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Целостная	4	4	8	12	16	48	28	64
Поверхностная	36	40	28	34	26	18	22	14
Непоследовательная	24	22	34	20	30	8	20	6
Внепрофессиональная	36	34	30	34	28	24	30	14

В ходе экспериментальной работы нашло подтверждение выдвинутое предположение о том, что создание условий для проектирования студентами

своего будущего (дизайн-проектирования), осуществляемое через активизацию их самоопределения, способствует более эффективному формированию профессиональной направленности.

В **заключении** диссертации подведены итоги исследования, сформулированы основные научно-практические выводы, намечены возможные исследования в данной области. Проведенное исследование подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет сделать следующие основные **выводы**:

1. Исходя из анализа научной, учебно-методической и психолого-педагогической литературы, создание педагогических условий для формирования профессиональной направленности студентов актуально для современного этапа развития образования.

2. Профессиональная направленность является сложным, иерархически организованным, интегральным образованием (включающим ценностный и мотивационный уровни), формирующимся на основе представлений студента о предмете будущей профессиональной деятельности.

3. Профессиональная направленность студентов связана с их самоопределением, представляющим собой процесс соотнесения «Я-желаемого», «Я-требуемого», «Я-возможного» и «Я-реального», результаты которого влияют на выработку их отношения к предмету будущей профессиональной деятельности.

4. Формирование профессиональной направленности студентов будет осуществляться более эффективно, если будут созданы педагогические условия, базирующиеся на концепции дизайн-образования, обеспечивающие целенаправленную активизацию процессов их самоопределения.

5. Активизация самоопределения студентов на основе представлений дизайн-образования предполагает включение их совместно с педагогами в коллективную мыследеятельность, направленную: а) на формирование критерияльно обеспеченного описания компетентного профессионала, необходимого современному обществу, б) на определение студентами путей и средств достижения соответствия их индивидуальных качеств требованиям к компетентному профессионалу, в) на выделение критериев оценки студентами результатов своей образовательной деятельности; г) на рефлексию и выработку на основе ее результатов необходимых коррекционных мер.

6. Обеспечение формирования профессиональной направленности студентов колледжа предполагает включение в целостный образовательный процесс комплекса систематических мероприятий (программы деятельности), способствующих активизации самоопределения студентов.

Перспективу своей дальнейшей исследовательской деятельности мы видим в разработке вопросов практической реализации концепции дизайн-образования, связанных с активизацией самоопределения студентов не только в рамках отдельных учебных дисциплин, но и в жизни (мире) в целом как средства, способствующего изменению жизненной позиции человека.

Основное содержание работы отражено в следующих **публикациях** автора:

1. *Литвинов Л.А.* Образовательная компетентность: возможности формирования // Саморазвитие человека: Ключевые компетентности // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 9–11 марта 2005 г.: В 2 ч. – Н. Новгород: Изд-во Волж. гос. инж.-пед. акад., 2005. – Ч. 2. – С. 45–53.

2. *Литвинов Л.А.* Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов педагогического колледжа на основе активизации их самоопределения // Актуальные проблемы психологической культуры будущих педагогов в условиях модернизации образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 26–27 апр. 2005 г. / Башк. гос. пед. ун-т. – Уфа, 2005. – С. 185–188.

3. *Литвинов Л.А.* Болонский процесс и проектирование образования // Болонський процес: модернізація змісту природничої педагогічної освіти. – Полтава: АСМІ, 2005. – С. 82.

4. *Литвинов Л.А.* К основам формирования образовательной компетентности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 12-й Всерос. науч.-практ. конф., 24–26 мая 2005 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – С. 105–106.

5. *Литвинов Л.А.* О реализации акмеологического подхода в проектировании образования взрослого человека // Акмеология общего и профессионального образования: Материалы регион. науч.-практ. конф., 6–7 апр. 2004 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 220–226.

6. *Литвинов Л.А.* Проектирование предпосылок формирования компетенции // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 11-й Всерос. науч.-практ. конф., 24–27 мая 2004 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – С. 110–112.

7. *Литвинов Л.А.* Проектирование подготовки будущих педагогов с опорой на их субъектный опыт // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы IV Всерос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – Ч. 2. – С. 152–155.

8. *Литвинов Л.А.* Проектирование предпосылок становления образовательной компетенции студентов техникума // Наука, образования, производство: опыт и перспективы развития до 2010 года: Материалы науч.-техн. конф.: В 3 т. – Н. Тагил, 2004. – Т. 3. – С. 42–46.

9. *Литвинов Л.А.* Проблемы активизации мотивационной готовности студентов педагогического колледжа // Личностно ориентированный подход в процессе профессионального становления студента среднего профессионального образования: Материалы науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2002. – С. 5.

10. *Литвинов Л.А.* Ценности и смыслы профессиональной деятельности // Личностно ориентированный подход в процессе профессионального становления студента среднего профессионального образования: Материалы науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2002. – С. 5–9.

11. *Литвинов Л.А.* Профессиональное самоопределение студентов педагогического колледжа // Теория и практика профессионального самоопределения в услови-

ях педколледжа: *Материалы науч.-практ. конф.* – Екатеринбург, 1999. – С. 8–12.

12. *Литвинов Л.А.* Проектирование образовательного процесса в педагогическом колледже на основе изучения мотивационной сферы // *Теория и практика профессионального самоопределения в условиях педколледжа: Материалы науч.-практ. конф.* – Екатеринбург, 1999. – С. 12–19.

13. *Литвинов Л.А.* Формирование мотивации на учительскую профессию у студентов педколледжа // *Дополнительное образование педагога: опыт и тенденции развития: Материалы межрегион. науч.-практ. конф.* – Екатеринбург, 1998. – С. 61–66.

14. *Литвинов Л.А.* Организационно-методические проблемы экологического образования учителей начальных классов // *Экологическое образование в условиях крупного промышленного города: Материалы Междунар. конф.* – Екатеринбург, 1995. – С. 40–42.

Подписано в печать 20.09.2005. Формат 60x84/16.

Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская.

Усл. печ. л. 1,0. Уч.-изд. л. 1,1. Тираж 100 экз. Заказ 326.

Отпечатано на ризографе в типографии УрГПУ.
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.