

Федеральное агентство по образованию  
ГОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»  
Уральское отделение Российской академии образования  
Академия профессионального образования

**Э.Ф. Зеер**

**ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Екатеринбург  
2006

УДК 377

ББК 445

3–47

**Зеер Э.Ф.** Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. 170 с.

ISBN 5-8050-0261-2

В монографии анализируются теоретико-методологические основания личностно-развивающего профессионального образования, рассматривается его становление и смыслообразующие факторы. Обосновываются основные смыслообразующие понятия развивающего образования: доминантная деятельность, логико-смысловая модель личности, развивающееся профессионально-образовательное пространство. Важное место уделяется содержанию, технологиям и мониторингу личностно-развивающего профессионального образования.

Книга адресована научным работникам, исследующим проблемы психологии и педагогики профессионального образования.

Рецензенты: академик РАО, доктор психологических наук, профессор С.К. Бондырева (Московский психолого-социальный институт); академик РАО, доктор педагогических наук, профессор А.М. Новиков (Московский государственный педагогический университет)

ISBN 5-8050-0261-2

© ГОУ ВПО «Российский  
государственный  
профессионально-  
педагогический  
университет», 2006  
© Э.Ф. Зеер, 2006

## Введение

В середине 90-х гг. прошлого столетия в России получила признание новая образовательная парадигма – личностно ориентированная. Ее научное обоснование содержалось в работах Н.А.Алексеева, Е.В.Бондаревской, В.В. Серикова, И.С.Якиманской. Основываясь на воззрениях представителей гуманистической психологии А.Маслоу, К.Роджерса, трудах отечественных педагогов и психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Л.В.Занкова, И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, Д.Б.Эльконина и др., они исследовали дидактические и развивающие технологии личностно ориентированного обучения в общеобразовательной школе. Меньшее внимание в их работах уделено воспитательному аспекту, хотя воспитывающие возможности личностно ориентированного образования отчетливо прослеживаются.

В основных направлениях модернизации отечественного образования (2001) обосновывается компетентностный подход, который рассматривается как важный момент обновления содержания обучения и развития личности обучаемых. В документе вводится новый термин «личностно-развивающее образование», который используется как синоним термина «личностно ориентированное образование», подчеркивая при этом развивающую функцию обучения.

В меньшей степени в теории и практике отечественного образования уделяется внимание личностно ориентированному профессиональному образованию. Можно назвать лишь работы Л.М.Митиной, А.М. Новикова, Г.М.Романцева, И.П.Смирнова, Е.В.Ткаченко, В.Д.Шадрикова, в которых рассматриваются различные аспекты развивающего профессионального образования.

Научно-педагогический коллектив кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета в течение последних пятнадцати лет исследует проблемы личностно ориентированного образования<sup>1</sup>. Его основные научно-практические аспекты обсуждались на ежегодных проводимых всероссийских конференциях.

---

<sup>1</sup> См.: Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000.

Рефлексия материалов конференций и опытно-поисковая работа сотрудников кафедры Д.П.Заводчикова, Е.Г.Лопес, А.М.Павловой, М.А.Реньш, О.А.Рудей, Н.О.Садовниковой, И.И. Хасановой побудили к обобщению результатов исследований в области личностно-развивающего профессионального образования. При этом мы понимаем, что четко разграничить личностно ориентированное и личностно-развивающее образование нам не удалось. Неизменно подчеркиваем лишь, что в последней модели усилена развивающая функция образования.

Определив свое положительное отношение к личностно-развивающему образованию, необходимо было обозначить его основные теоретико-методологические положения: ведущие понятия, методологические подходы и принципы исследования. В качестве анализа моделей развивающего образования мы избрали их ценностно-смысловую направленность. При опоре на эти исходные методологические установки нами сформулированы ведущие концептуальные положения личностно-развивающего образования. Данные смыслообразующие положения стали предметом нашей рефлексии новой образовательной парадигмы в первой главе монографии.

Во второй главе «Смыслообразующие факторы личностно-развивающего профессионального образования» анализируются основные психологические компоненты личностно-развивающего профессионального образования, обосновывается развивающий характер профессионального образования, приводится структура доминантной деятельности и логико-смысловая модель личности обучаемых. В качестве ведущего концепта исследуемого нами образования рассматривается развивающееся профессионально-образовательное пространство.

Третья глава посвящена содержанию развивающего профессионального образования. В ней представлены основные направления модернизации профессионального образования, важное место отводится ключевым конструктам его обновления: базовым компетентностям, ключевым компетенциям и метапрофессиональным качествам обучаемых в профессиональной школе, обосновываются основные подходы к проектированию личностно-развивающего содержания образования.



В следующей главе «Психолого-педагогическое обеспечение лично-но-развивающего образования» анализируются основные технологии развивающего профессионального образования, лично-но-развивающее воспитание в профессиональной школе и нормативное обеспечение содержания профессионального образования. Рассматриваются также возможности реализации лично-но-развивающего образования в рамках государственных образовательных стандартов.

В последней, пятой главе приводятся технологии мониторинга развивающего профессионально-образовательного процесса и мониторинга развития основных структурных компонентов личности обучаемых.

Автор отдает себе отчет в том, что лично-но-развивающее образование не может быть реализовано в полном объеме в профессиональной школе: доминирующей парадигмой профессионального образования в условия компетентностного подхода все же будет выступать деятельностно ориентированное образование. Ряд основополагающих положений монографии носят дискуссионный характер.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Методологические подходы и принципы лично-развивающего образования**

Методология -- это совокупность подходов, принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Различают методологию научного исследования и методологию практической деятельности. Применительно к предмету нашего анализа – лично-развивающему образованию – правомерно рассмотреть методологию практической (образовательной) деятельности.

А.М. Новиков, анализируя методологию практической деятельности, выделяет следующие ее особенности:

- уникальность и непредсказуемость деятельности в конкретных условиях;
- наличие предельных возможностей субъектов деятельности, определяемых наличными ресурсами: интеллектуальными, информационными, технологическими, материальными и т.д.;
- способность адаптироваться к изменяющимся условиям среды и помехам (как внешним, так и внутренним);
- способность к целеобразованию, интегративной, продуктивной деятельности благодаря активности человека;
- способность противостоять деструктивным тенденциям, способность к самоорганизации и саморазвитию<sup>2</sup>.

Существенной характеристикой методологии являются ее подходы<sup>3</sup>. В педагогической психологии используются исторический, логико-эволюционный, системный, лично-деятельностный и другие подходы. Основываясь на целевой ориентации лично-развивающего образования – становлении саморазвивающейся лич-

---

<sup>2</sup> См.: Новиков А.М. Методология образования. М., 2002. С. 196-197.

<sup>3</sup> Подход – это исследовательская позиция, смыслообразующее положение, «оптика» анализа изучаемого явления.

ности, мы отобрали следующие подходы: логико-эволюционный, контекстно-компетентностный, личностный, сетевой (многомерный), синергетический.

*Логико-эволюционный подход* предполагает рассмотрение педагогических процессов и явлений в их развитии, становлении. В основе этого подхода лежит положение о том, что суть психического явления может быть понята лишь при изучении его происхождения. Значит, чтобы раскрыть сущность лично-развивающего образования, нужно рассмотреть становление моделей развивающего образования в контексте социально-экономической ситуации. Усиление личностной компоненты в образовательных концепциях – ведущая тенденция современного образования. Сравнительно-психологический анализ изменения целеполагания, содержания и технологий образования позволяет проследить становление лично ориентированного начала в образовании.

*Контекстно-компетентностный подход* ориентирует образование не только на освоение знаний, но и на формирование проектной культуры, которая подразумевает использование продуктивных технологий подготовки специалистов: рефлексивного обучения, обучения методом кейсов, проектного обучения, метода направляющих текстов и др., максимально моделирующих реальную профессиональную деятельность<sup>4</sup>. Построение профессионального образования в логике контекстно-компетентностного подхода ориентировано на освоение нестандартных форм и моделей реальной профессиональной деятельности.

*Личностный подход* предполагает признание главной движущей силой профессионального развития саму личность, ее потребность в самоактуализации своего лично-профессионального потенциала. Ориентация на личность означает, что содержание образования, организационные формы, технологии обучения подчинены удовлетворению потребности обучаемого быть личностью.

---

<sup>4</sup> См.: *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999; *Тряпицына А.П.* Российский вуз в европейском образовательном пространстве. СПб., 2006.

Смыслообразующим фактором образования при рассмотрении его в русле личностного подхода является ценностно-смысловая направленность личности: ее мотивы, интересы, отношения, ценности. Построение образовательного процесса ориентировано на развитие и саморазвитие социально и профессионально важных качеств и социально-нравственных форм поведения обучаемых.

Личностный подход предполагает ориентацию на саморазвитие и самореализацию в конкретной профессиональной деятельности. В качестве ведущих мотивов этих процессов выступают перспективы профессионального роста и смысловое профессиональное будущее личности.

Сетевой (многомерный) подход в образовании рассматривается как альтернатива системному подходу (Г.А. Бериулава), для которого характерно структурирование психолого-педагогических явлений, процессов, феноменов по различным логическим основаниям. Расположенные на гомологических (однородных) рядах, они объединяются «бессистемно» на ценностно-смысловой основе.

Инструментальным средством реализации этого подхода стало многомерное отображение разноуровневого знания путем построения логико-смысловых моделей<sup>5</sup>. Важное значение придается смыслообразующим связям и отношениям.

Многомерные логико-смысловые модели представляют собой большое число разнородных элементов знаний в свернутой форме, сгруппированных с помощью координат в смысловые группы. Часть элементов выполняют иллюстративную функцию, однако все вместе они образуют семантически связанную систему, которая дает представление о междисциплинарном характере исследуемой проблемы.

Рассматривая личность как тематическое ядро личностно-развивающего образования, мы спроектировали ее логико-смысловую модель, которая стала основой построения содержания и технологии профессионального образования, а также определения критериев оценки результатов (качества) образования.

---

<sup>5</sup> См.: Штейнберг В.Э. Многомерность как дидактическая категория //Образование и наука. 2001. № 10 (40). С. 20 – 30.

*Синергетический подход* используется в психологии при изучении открытых (обменивающихся веществом, энергией и информацией), нелинейных (многовариантных и необратимых в плане развития), саморазвивающихся (изменяющихся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и самоорганизующихся (спонтанно упорядочивающихся, переходящих от хаоса к порядку) систем.

Особенностью этого подхода является признание множественности путей развития. Для личностно-развивающего образования это означает приоритет индивидуальности, переход от объектов к ситуациям, отказ от жесткой детерминации образовательного процесса, признание неоднозначности результатов образования.

Объединение в одно пространство возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволяет представить профессионально-образовательное пространство как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития<sup>6</sup>.

Для научного обоснования концептуальных положений выдвигаются методологические принципы. Они выполняют двоякую роль: определяют логику исследования и выступают как способы организации практической деятельности. К исследовательским принципам относятся принципы детерминизма, соответствия, дополнительности, иерархичности, историчности; к практико-ориентированным принципам – положения, регулирующие проектирование концепций, организацию деятельности.

Изучение философских, психолого-педагогических основ образования позволило нам определить частные методологические принципы личностно-развивающего профессионального образования. Приведем их краткую характеристику.

*Принцип гуманистической направленности образования* предполагает ориентацию на социально значимые и нравственные ценности и смыслы профессионально-образовательной деятельности и мира

---

<sup>6</sup> См.: Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход //Образование и наука. 2003. № 5 (23). С. 79 – 90.

труда в целом. Реализация этого принципа на практике влияет на воспитание чувства собственного достоинства, ответственности за свое развитие, на формирование демократических и гуманистических взглядов.

*Принцип вариативности образования* определяется многообразием и мобильностью социума, необходимостью адаптации к динамичному миру профессий, максимального учета индивидуальных особенностей обучаемых, обеспечения их автономности и построения индивидуальных образовательных маршрутов.

*Принцип центрации образования на развитие и саморазвитие личности* подразумевает, что главным источником психологических новообразований является сама личность. В педагогической психологии основным фактором формирования психологических новообразований признается ведущая деятельность. Применительно к личностно-развивающему образованию в качестве ключевого фактора рассматривается сама личность, ее самоактуализация.

*Согласно принципу сочетания автономности с коллективными (групповыми) формами образования*, индивидуализированное обучение создает условия для самоопределения и самореализации обучаемых, групповое формирует у них способности к сотрудничеству, рефлексии, коллективной ответственности, корпоративную культуру в целом.

*Принцип неустойчивого динамического равновесия образовательного процесса как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии* основан на том, что исходным моментом любого развития является спектр индивидуальных противоречий и действий. Без неустойчивости нет развития. Только системы, далекие от равновесия, находящиеся в состоянии неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность – это тупики эволюции<sup>7</sup>. Следствием динамического неравновесия становится самоорганизация как преодоление тенденции регрессивного развития образования. Важное место в этом процессе отводится возможному смысловому будущему личности. Будущее явля-

---

<sup>7</sup> См.: Аверин В.А. Принципы психического развития // Психология человека от рождения до смерти /Под ред. А.А. Реана. СПб., 2002. С. 37 – 41.

ется фактором реального настоящего, инициирует преодоление внешних преград и внутренних психологических барьеров развития образования.

*Принцип соразвития личности, образования и деятельности* в профессионально-образовательном пространстве человека основывается на признании двух форм бытия – возможного и действительного. Продуктивность профессионального становления личности во многом зависит от личностно-профессионального потенциала человека, объективных и субъективных возможностей его реализации в образовании и профессии.

Все рассмотренные принципы взаимосвязаны, ни один из них не является универсальным, и изолированное их применение не дает необходимых результатов.

## **1.2. Становление личностно-развивающего образования**

В настоящее время в психолого-педагогической литературе обсуждается новая образовательная концепция – личностно-развивающее образование. В.В. Сериков на основе логического анализа генезиса образовательных концепций и моделей: ритуально-догматической, знаниевой, деятельностной и личностно ориентированной – обосновывает необходимость новой модели образования, которая, по его мнению, выступает как интегрирующая теория по отношению к другим развивающим концепциям обучения<sup>8</sup>.

Чтобы определить сущность личностно-развивающего образования, его смыслообразующие характеристики, представляется целесообразным рассмотреть становление основных развивающих личностных образовательных моделей.

Различные аспекты личностно-развивающего образования всегда находили отражение в отечественных психолого-педагогических теориях обучения. Теоретически оно было обосновано Л.С. Выгот-

---

<sup>8</sup> См.: Сериков В.В. К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. М., 2001. С. 109–115.

ским. Он показал возможности психического развития детей в процессе обучения. Решающее значение придавалось созданию ситуаций «зоны ближайшего развития». В дальнейшем идеи Л.С. Выготского были конкретизированы в исследованиях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Введя понятие ведущей деятельности, они обосновали ее развивающую функцию в обучении.

В исследовательской практике В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина элементы развивающего обучения были представлены в организации творческой деятельности школьников и формировании опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.

В исследованиях Д.Н. Богоявленской, Н.А. Менгчинской, Е.Н. Кабановой-Меллер, И. Ломшера развивающее обучение рассматривалось как средство формирования мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации. Условиями развития личности обучаемых выступали индивидуализация и дифференциация.

З.И. Калмыкова к фактору развивающего обучения относила обучаемость учащихся, которую понимала как общую способность к познавательной деятельности, в том числе к запоминанию учебного материала, решению задач, осуществлению различных типов учебного контроля и самоконтроля.

В концепции Л.В. Занкова важное значение придается развитию психических процессов и эмпирического мышления.

В теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова акцент делается на развитии теоретического мышления, способностей к рефлексии, планированию, на формировании обобщенных учебных действий, а также мотивов учения.

В концепции личностно ориентированного обучения (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) обращается внимание на развитие обучаемых в целом, на систему ценностей личности и смыслов деятельности. Теоретической основой построения личностно ориентированного образовательного процесса являются признание субъектности обучаемых, их субъективный опыт, саморегулируемое учение, ценностно-смысловая направленность. Главными ценностями личностно ориентированного образования провозглашаются саморазвитие, самоорганизация и идентификация обу-



чаемых. Большое значение придается созданию личностно-развивающей ситуации, условий, способствующих проявлению личностных функций обучаемых, а также учебно-пространственной среде.

Ведущей идеей личностно-развивающего образования (А.В. Петровский, В.В. Сериков) становится развитие индивидуальности обучаемых: ценностно-смысловой сферы, субъектности, идентичности, социализации, а также универсальных личностных способностей: к самосовершенствованию, самоопределению, самоактуализации.

Н.А. Алексеев, анализируя становление личностно ориентированного обучения, отмечает, что в отечественных концепциях и моделях обучения отчетливо прослеживается тенденция к усилению личностной компоненты<sup>9</sup> в образовании – механизмов функционирования и развития личности обучаемых<sup>10</sup>.

Усиление личностной компоненты в концепциях образования отражено в табл. 1.

Таблица 1

Ведущие концепции (модели) образования

Период	Концепция (модель)	Тематическое ядро концепции	Личностная компонента
1	2	3	4
1920–1930 гг.	Традиционно-консервативное образование	Практико-ориентированная система знаний, умений и навыков	Развитие самостоятельности и активности обучаемых, их способности к самообучению и творчеству

<sup>9</sup> Компонента – смыслообразующая составляющая процессов и явлений реальной и виртуальной действительности.

<sup>10</sup> См.: Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997. С. 16–26.

1	2	3	4
1930–1960 гг.	Когнитивно ориентированное образование	Система научных предметных знаний и умений	Акцент на сознательности и активности в обучении. Учет индивидуальных познавательных возможностей обучаемых
1960–1970 гг.	Оптимизация учебного процесса	Целостный подход к обучению, его содержанию, организационным формам и методам	Формирование познавательных способностей, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к жизни
1970–1990 гг.	Развивающее обучение	Взаимосвязь обучения и развития на основе организации субъект-субъектного взаимодействия обучаемых и обучающихся	Развитие обобщенных способов умственных действий, саморегуляции, рефлексии и мыслительных способностей обучаемых
1990–2001 гг.	Личностно ориентированное образование	Индивидуализация и дифференциация обучения в процессе реализации личностных функций обучаемых	Персонализация, рефлексия и стереотипизация (Н.А. Алексеев); использование субъективного опыта (И.А. Якиманская); формирование потребности «быть личностью» (В.В. Сериков)

1	2	3	4
С 2001 г.	Личностно-развивающее образование	Саморегулируемое учение, актуализация индивидуальности и субъектности обучаемых	Саморазвитие, самоопределение, самоактуализация обучаемых

Все приведенные образовательные концепции предусматривают формирование системы научных и практических (процедурных) знаний, умений и навыков, воспитание нравственных качеств, а также развитие у обучаемых познавательных процессов, общих и специальных способностей, социально значимых свойств и качеств. Смещаются лишь акценты: в одних моделях большее значение придается знаниевой составляющей образования, в других – деятельностной, в третьих – развивающей.

Содержание образования определяется его целями и задачами на том или ином этапе развития общества. Это означает, что оно изменяется под влиянием уровня развития научного знания, производственных технологий и требований жизни. Несмотря на многочисленные реформы образования, структура его содержания сохраняет относительную устойчивость и стабильность. В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин определяли содержание образования как педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано обеспечить развитие личности.

Институционально содержание образования оформляется в виде образовательных стандартов<sup>11</sup>, на основе которых разрабатываются учебные планы и программы, учебники и методические пособия, а также дидактические материалы. Стандарт не предусматривает достижения всех составляющих образования. Основная функция стандартов – обеспечение качества образования, его оценка и мониторинг. Стандарт отражает лишь «верхний слой» образованности обучаемых.

<sup>11</sup> Образовательные стандарты были введены в нашей стране в 1992 г. Законом РФ «Об образовании».

мых – знания и умения. Другие структурные составляющие образования: приемы (способы) умственных действий, общие, специальные и творческие способности, эмоционально-волевые качества, самостоятельность, организованность и иные социально значимые характеристики – формируются и развиваются в рамках определенной концепции. Решающее значение в достижении этих целевых ориентиров принадлежит технологиям образования. Именно они позволяют достичь в полном объеме цели образования. Существенным недостатком концепций личностно ориентированного и личностно-развивающего образования является отсутствие адекватных развивающих личность технологий, которые можно было бы использовать в массовой практике школ в условиях традиционных организационных форм обучения.

Обобщая вышеизложенное, констатируем, что в каждой последующей образовательной концепции усиливается развивающая личность функция образования, при этом неизменно подчеркивается значимость его «знаниевой» составляющей. Некоторые сторонники развивающего обучения рассматривают знания и умения как средство развития личности. Именно поэтому они негативно относятся к образовательным стандартам. Но без государственных образовательных нормативов сложно обеспечить гарантированное качество образования. Следует также подчеркнуть, что достижение всех целей образования в рамках одной, пусть даже очень прогрессивной, концепции невозможно. Очевидно, в образовательной практике оправданно применение разных моделей и концепций в зависимости от вида и уровня образования, учебных предметов, организации учебно-пространственной среды, информационно-коммуникационного обеспечения, возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых, индивидуального стиля деятельности педагога.

Личностно-развивающее образование выступает по отношению к другим моделям педагогической деятельности как одна из альтернативных концепций, имеющая свои особенности, достоинства, ограничения и не претендующая на статус универсальной теории образования.

### **1.3. Ценностно-смысловая направленность ведущих моделей образования**

Логический анализ образовательных моделей обуславливает необходимость экспликации их тематического ядра – *объяснительного конструкта*<sup>12</sup> парадигмы, консолидирующего совокупность взаимосвязей структурных компонентов образовательной теории. В качестве такого конструкта можно избрать *ценностно-смысловую направленность* образовательной деятельности.

Ценности образования – это определенные компоненты, результаты, виды деятельности, определяющие избирательную активность субъектов образовательного процесса. Это ориентиры, определяющие межсубъектные отношения и отношения субъектов к себе и образованию в целом. Именно ценности регулируют и направляют педагогическую деятельность, придают ей развивающий, обучающий и воспитывающий характер. Ценности детерминируют избирательное отношение субъекта к выполняемой деятельности, придают деятельности субъекта личностный смысл. По А.Н. Леонтьеву, личностный смысл определяет отношение мотива деятельности к ее цели. Непосредственным источником смыслообразования являются потребности и мотивы. Смысл обладает действенностью, т.е. выполняет регулирующую функцию. Под личностным смыслом мы понимаем индивидуализированное отражение образования, в котором проявляется взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, ценностно-смысловая направленность интегрирует отношения, мотивы, цели личности, центрированные на образовательной деятельности, и выполняет регуляторную функцию.

В зависимости от ценностно-смысловой направленности образовательной деятельности можно выделить следующие концепции образования:

1. *Концепция когнитивно ориентированного образования.* Целевая ориентация – формирование знаний, умений и навыков, а также

---

<sup>12</sup> Конструкт – понятие, создаваемое по поводу наблюдаемых событий или объектов по правилам логики, с жестко установленными границами и правильно выраженное в определенном языке.

метазнаний. Главная ценность – социокультурный опыт, накопленный предшествующими поколениями. Смыслообразующим фактором является информационное обеспечение обучаемых. Ценностно-смысловая направленность – обучаемые с заранее заданными характеристиками (компетентностью). Развитие личности оказывается «побочным продуктом» учебно-познавательной деятельности. С психологической точки зрения это «лично-отчужденное образование» (М.М. Поташник).

2. *Концепция деятельностно ориентированного образования.* Доминирует в системе начального и среднего профессионального образования, имеет отчетливо выраженную функциональную направленность. Целевая ориентация – формирование знаний, умений и навыков, а также способов выполнения умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности. Ведущей ценностью являются обобщенные способы выполнения социально-профессиональных действий (компетенции). Субъективный опыт учащихся приобретает личностный смысл. Ценностно-смысловая направленность образования – обучаемый с заданной учебно-прикладной (профессиональной) квалификацией.

3. *Теории развивающего обучения.* В теории Л.В. Занкова главной ценностью обучения является развитие психических процессов. Смыслообразующим фактором выступает обучение на высоком уровне трудности. Целевая ориентация – направленность на формирование теоретических знаний, развитие эмпирического мышления. В теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова ведущей ценностью обучения провозглашается формирование психологических новообразований данного возраста. Смыслообразующим фактором выступает развивающаяся ведущая деятельность. Целевая ориентация – развитие теоретического мышления и усвоение теоретических знаний посредством осуществления анализа, планирования и рефлексии. Ценностно-смысловая направленность обучения – развитие у учащихся познавательных способностей.

4. *Концепция личностно ориентированного образования* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Конституирующая ценность – развитие личности, ее автономности,

самостоятельности, рефлексии, ответственности и др. Смыслообразующим фактором является обучаемость. Образование ориентировано на создание условий для полноценного развития личностных функций всех субъектов образовательного процесса. Ценностно-смысловой направленностью образования провозглашается индивидуальное развитие субъектов учения.

5. *Концепция личностно-развивающего образования* (А.В. Петровский, В.В. Сериков). Ценностями этого образования становятся универсальные личностно-деятельностные способности: смыслотворчество, избирательность, рефлексия, сверхнормативная активность. Личностно-развивающий смысл приобретает взаимодействие субъектов образовательного процесса, самодвижение в образовательном пространстве. Ценностно-смысловая направленность – развитие и саморазвитие субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества.

6. *Модель развивающегося образования*. Ведущими ценностями провозглашаются развитие и саморазвитие всех субъектов образования и самого образовательного процесса (образовательной деятельности) в режиме взаимодействия. Смыслообразующим фактором становится открытое саморазвивающееся образовательное пространство. Ценностно-смысловая направленность образования – самодетерминация, саморегуляция и самоопределение личности в развивающемся образовательном пространстве.

Анализ генезиса ценностно-смысловой направленности показывает, что в каждой последующей концепции усиливается развивающий потенциал образования: в традиционной образовательной концепции – когнитивно ориентированной – развитие обучаемых было «побочным продуктом»; в теориях развивающего обучения решающее значение приобретает развитие познавательных способностей: наблюдательности, рефлексии, мышления; в концепциях личностно ориентированного и личностно-развивающего образования главной ценностью становится развитие целостной личности обучаемых, всех ее структурных составляющих, личностным смыслом провозглашается самоактуализация и саморазвитие.

В табл. 2 представлены целевые ориентации и ценностно-смысловая направленность ведущих концепций образования. Прове-

денный анализ показывает, что по мере усиления личностной компоненты изменяется направленность концепции, которая отражает иерархию ценностей и смыслов образовательной деятельности.

Таблица 2

Ценностно-смысловая направленность ведущих концепций образования

Концепция, модель образования	Целевые ориентации	Ценностно-смысловая направленность
1	2	3
Концепция когнитивно ориентированного образования	Формирование знаний, умений, навыков, а также мета-знаний*, компетентностей	Личность (обучаемый) с заранее заданными характеристиками (компетентностью)
Концепция деятельностно ориентированного образования	Формирование знаний, умений, навыков, способов выполнения умственных и практических действий, а также компетенций	Обучаемый с заданной учебно-прикладной квалификацией** (обученностью)
Теории развивающего обучения	Формирование теоретических знаний и развитие эмпирического мышления (теория Л.В. Занкова). Формирование обобщенных знаний и действий, развитие теоретического мышления (теория Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова)	Когнитивные (познавательные) способности учащихся
Концепция личностно ориентированного образования	Личностное развитие	Индивидуальное развитие субъектов учения



1	2	3
Концепция личностно-развивающего образования	Развитие личности, ее универсальных личностно-деятельностных способностей	Развитие и саморазвитие субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества
Модель развивающегося образования	Самоактуализирующиеся субъекты образования	Самодетерминация, саморегуляция и самоопределение личности в развивающемся образовательном пространстве

Примечание. \* Метазнания – знания о приемах выполнения учебных действий.

\*\* Учебно-прикладная квалификация – обученность как усвоение норм, способов выполнения практико-ориентированной деятельности.

#### **1.4. Основные концептуальные положения личностно-развивающего профессионального образования**

Для профессиональной школы (начальной, средней и высшей) ведущей деятельностью является профессионально-образовательная. Чтобы деятельность выполняла развивающую функцию, она должна быть развивающейся. Поэтому правомерно ввести термин «личностно-развивающее профессиональное образование». Определение сущности этого образования обуславливает необходимость выделения ведущих показателей. К ним относятся:

- содержание ведущей деятельности либо взаимодействие многоплановых видов деятельности, определяющих развитие соответствующих новообразований;
- главные психологические новообразования возраста обучающихся;

- технологии осуществления ведущей деятельности и ее взаимосвязи с другими видами деятельности;

- способы оценки уровня развития главных новообразований.

Личностно-развивающее образование основывается на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. В процессе обучения максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности обучающихся. Учет осуществляется через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологии обучения, организацию учебно-пространственной среды. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов. Они становятся субъектами процесса обучения.

Рассматривая личностно ориентированный подход к обучению, И. А. Зимняя соотносит его с центрированным на ученике подходом, который формируется на основе гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса. Суть этого подхода с позиции обучающего, по ее мнению, заключается в следующем:

- организация субъект-субъектного взаимодействия, предполагающая свободу выбора обучаемым способа получения образования, содержания и методов обучения, а в отдельных случаях и педагога;

- обеспечение безопасности личностного проявления обучаемого во всех учебных ситуациях, создание условий для его личностной самоактуализации и личностного роста;

- формирование активности обучаемого, его готовности к учению, к решению проблемных задач за счет партнерских, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогом;

- обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого, когда внешним выступает мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив;

- получение удовлетворения от решения учебных задач и выполнения заданий в сотрудничестве с другими обучающимися;

- обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации личности обучаемых;

- изменение позиции педагога как преподавателя-информатора, транслятора знаний, контролера обученности учащегося на позицию фасилитатора<sup>13</sup>.

В.В. Сериков, теоретически обосновывая личностно ориентированное образование, подчеркивает необходимость создания условий для реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса. Личностно-развивающие функции – это те проявления человека, которые реализуют социальный заказ «быть личностью». В качестве таковых В.В. Сериков выделяет функции «...мотивации (принятие и обоснование деятельности), опосредования (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизии (видение скрытых противоречий действительности), критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), рефлексии (конструирование и удержание определенного образа Я), смысло-творчества (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни), ориентации (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения), обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующую (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности), самореализации (стремление к признанию своего образа Я окружающими), обеспечения уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями (предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям)»<sup>14</sup>.

По мнению В. В. Серикова, следует пересмотреть цель образования. Личностно ориентированный подход не терпит изначальной заданности. Самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в опыте личности. Иначе они просто не могут быть адекватно присвоены ею, т.е. не могут приобрести личностный смысл. При такой трактовке цели образования не представляется возможным определить содержание образования и технологии его реализации.

---

<sup>13</sup> См.: Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997. С. 114–115.

<sup>14</sup> Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 17.

Какие же выводы можно сделать на основе приведенных рассуждений?

1. Обобщение рассмотренных концепций обучения, выявление в них личностной компоненты, а также анализ интерпретации личностно ориентированного обучения позволяют выделить основные признаки личностно-развивающего образования:

- главная цель образования – развитие личности обучающегося;
- личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса;
- педагоги и учащиеся являются полноправными субъектами образовательного процесса;
- ведущими мотивами образования, его ценностью становятся саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения;
- формирование прочных знаний, умений и навыков является условием реализации контекстно-компетентного подхода;
- личностная пристрастность обучающегося обеспечивается путем включения в процесс обучения его субъективного опыта;
- задачей личностно-развивающего образования становится развитие универсальных способностей обучаемых: автономности, самостоятельности, ответственности, самоопределения, рефлексии.

2. Личностно-развивающее образование не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью. Оно должно создавать условия для полноценного развития потенциальной возможности стать личностью, реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации. Для личностно-развивающего образования характерно проявление сверхнормативной активности в строительстве себя, в учебе, общении, организации досуга и др.

3. Личностно-развивающее образование включает два взаимосвязанных процесса: личностно-развивающее обучение и личностно-развивающее воспитание. Они не могут быть реализованы в полном объеме на всех ступенях обучения, соотношение их также изменяется. На уровне гипотезы можно допустить, что на ступени дошкольного

образования определяющим является личностно ориентированное воспитание, на ступени начального школьного образования (1–4-й классы) – личностно ориентированное обучение, на ступени базового (основного) образования (5–9-й классы) – личностно-развивающее воспитание, на завершающей ступени образования – личностно-развивающее обучение, в различных вариантах послешкольного образования – личностно-развивающее профессиональное образование.

Парадигма личностно-развивающего профессионального образования утверждается в нашей стране с середины 1990-х гг. Это особый вид образования, основывающийся на организации взаимодействия учащихся и педагогов, при которой созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самоактуализации. Главным смыслом и ценностью образования провозглашается профессиональное развитие личности обучаемого.

В современном профессиональном образовании распространены две модели подготовки: *адаптационная*, направленная на адаптацию к условиям будущей профессиональной деятельности, и *модель профессионального развития*, ориентированная на подготовку специалистов, способных самостоятельно организовывать и планировать свою работу, принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор, осуществлять контроль за выполняемыми действиями<sup>15</sup>.

Ориентация на подготовку специалистов, способных выполнять, пусть даже и весьма квалифицированно, конкретный набор профессиональных действий, бесперспективна. Мир профессий, структура профессиональной деятельности в постиндустриальном обществе быстро меняются, характеризуются неопределенностью и мобильностью.

Сегодня востребованы специалисты, обладающие широким спектром социально-профессиональных действий, универсальными способностями, способные к индивидуальной инновации и проектированию своего профессионального будущего. Обеспечение подго-

---

<sup>15</sup> См.: Российский вуз в европейском образовательном пространстве / Под ред. А.П. Тряпицкой. СПб., 2006. С. 11–12.

товки таких специалистов в рамках традиционного образования, ориентированного на формирование знаний, умений и навыков, затруднительно. Одним из альтернативных видов образования может стать личностно-развивающее.

Каковы предпосылки его развития в нашей стране?

1. В 1990-е гг. в России кардинально изменилась политическая ситуация. В Основном законе страны – Конституции – главной ценностью провозглашается человек. Начинается процесс демократизации всех сфер общества, в Законе РФ «Об образовании» заложены основы реформирования образования. А. Г. Асмолов, характеризуя общественно-политическую ситуацию, отмечает назревшую необходимость перехода от культуры полезности к культуре достоинства<sup>16</sup>. В культуре полезности образованию отводится роль сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на подготовку человека к выполнению служебных функций. В культуре достоинства ведущей ценностью является личность человека независимо от того, может ли он быть полезен для выполнения той или иной деятельности либо нет. Очевидно, что культура достоинства требует новой парадигмы образования – образования, ориентированного на обеспечение свободного личностного и профессионального развития человека.

2. Изменение социально-экономических условий в стране вызвало необходимость реформирования профессионального образования:

- переход к рыночной экономике обусловил необходимость принципиально новой системы профессионального образования;
- высокий уровень квалификации и профессионализм стали важными факторами социальной защищенности работников, их профессионального самосохранения;
- усиление интеграционных моментов в производственных технологиях привело к изменению понятия квалификации. Помимо знаний, умений, навыков в нее также входят компетентности, компетенции личности, которые получили название ключевых квалификаций;

---

<sup>16</sup> См.: Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.

- массовое возникновение малых и средних предприятий различных форм собственности, а также развитие индивидуальной частной деятельности привели к изменению видов трудовой занятости населения, обусловили высокую профессиональную мобильность;

- профессиональное образование стало фактором повышения конкурентоспособности работника на рынке труда, что обеспечивается постоянным профессиональным ростом и профессиональным самосовершенствованием;

- динамизм современных производственных технологий, новые виды занятости, сокращение времени трудовых контрактов, вероятность безработицы обусловили необходимость подготовки специалистов нового типа, способных легко адаптироваться к изменяющемуся миру профессий;

- размывание существующих границ между миром труда и миром образования обуславливает необходимость «трансграничного» образования, интеграции профессиональных образовательных учреждений с предприятиями и организациями;

- нечеткий рынок труда, колебание спроса и предложения на профессии, профессиональная миграция требуют большей универсализации профессиональных функций специалистов. Более конкурентоспособными становятся профессионально мобильные «универсальные» работники;

- интеграция в мировое экономическое сообщество обусловила необходимость сближения качества и уровня профессионального образования в России и передовых странах мира, в которых развивающееся образование широко внедряется в практику.

Личностно-развивающее профессиональное образование в большей степени, чем когнитивно ориентированное, позволит выполнить эти требования.

3. Развитие педагогической теории и практики в нашей стране создало научные предпосылки для разработки концепции личностно-развивающего профессионального образования. Выше уже были рассмотрены основные теории и концепции, в которых личностная компонента отчетливо просматривалась. В работах Н.А. Алексеева, В.В. Серикова, И.С. Якиманской дано теоретическое обоснование личностно ориентированного образования в общеобразовательной

школе. К сожалению, личностно-развивающее профессиональное образование не стало пока предметом научного анализа. Однако его отдельные моменты уже внедряются в практику профессиональной школы.

В психологии профессионального образования широко применяются термины «самоактуализация», «самоуправление», «саморазвитие», «собственная активность», что свидетельствует о зарождении личностно-развивающего обучения. Их объединяет то, что субъект сам инициирует и организывает процесс своего учения. При этом возрастает гуманистическая ценность самоопределения в обучении.

Таким образом, интеграция в образовательное пространство Европы, переход к рыночной экономике, развитие психолого-педагогических концепций и теорий обучения создали предпосылки становления личностно-развивающего профессионального образования.

Ценностно-смысловым ядром личностно-развивающего образования становится профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды.

Центральным звеном личностно-развивающего профессионального образования является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития является личностное развитие. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его.

Определение сущности личностно-развивающего профессионального образования позволило сформулировать следующие его *концептуальные положения*:

- личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса. Дан-



ное положение предполагает активность обучаемого, который сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания. Их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования;

- критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития. Их оценка возможна в процессе мониторинга профессионального становления личности;

- в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация, которая моделирует все составляющие образовательного процесса;

- социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, создания авторских учебных дисциплин и формирования индивидуального стиля деятельности;

- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в государственных образовательных стандартах, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;

- залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и обучаемых. Обучение предоставляет уникальную возможность для организации кооперативной деятельности педагогов и учащихся. Принципиально важным является положение о том, что личностно-развивающее образование создает условия для полноценного сотрудничества всех субъектов профессионально-образовательного процесса.

## Глава 2. СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. Профессиональное образование как фактор развития личности

Образование – составная часть и одновременно продукт *социализации*. Образование стоит на фундаменте *научения*, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения заключается в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми *культуры*, т.е. правил поведения, мышления, знаний и технологий (способов и орудий деятельности), от поколения к поколению<sup>17</sup>.

Цель образования – внести желательные изменения в опыт, понимание (образ мышления) и поведение (образ жизни) обучающихся. В образовании объединяются *обучение* и *воспитание*, обеспечивающие готовность личности к выполнению социальных и профессиональных ролей.

Развитие личности происходит в процессе непрерывного образования (дошкольное, общее, профессиональное и последипломное). Целью непрерывного образования является становление и развитие личности как в периоды ее физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.

Развитие образования определяется социально-политическими, экономическими и культурными условиями общества. Наиболее тесной является взаимосвязь образования и культуры.

Развитие индустриального общества существенно обогатило культуру, расширило ее границы. Производство материальных ценно-

---

<sup>17</sup> См.: Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Яким-Бада. М., 2002. С. 172.

стей стало частью культуры. Промышленная революция привела к возникновению практико-ориентированного образования. Постепенно развиваются два вида образования: общее, направленное на освоение социокультурных технологий и воспитание личности, и функциональное, ориентированное на освоение индустриальных технологий и становление работника. Эти два вида образования оформились в начале XX в. как общее и производственное образование. Последнее постепенно трансформировалось в профессиональное образование.

В конце XX – начале XXI столетия происходит переход к постиндустриальному обществу. Развитие информационных технологий, появление мультимедиальных средств отражения реальной и виртуальной действительности, широкое распространение психотехнологий приведут к серьезному изменению культуры, утверждению новой цивилизации. Образование как социокультурный феномен становится решающим фактором продуктивного взаимодействия с новой для человека действительностью. Можно предположить, что на смену общему и профессиональному образованию придет целостное, совокупное личностно-развивающее образование. Основанием для такого предположения являются следующие *тенденции развития современного образования*:

1. Каждый уровень образования признается органической составной частью системы непрерывного образования. Эта тенденция постепенно реализуется путем создания интегративных образовательных учреждений, объединяющих гимназию (лицей), колледж, университет (возможны также другие варианты преемственных уровней общего и профессионального образования).

2. В образование широко внедряются информационные технологии, включая мультимедиа и виртуальные технологии. Их применение существенно изменяет традиционное когнитивно ориентированное обучение. Компьютеризация и технологизация образования значительно расширяют интеллектуальную деятельность обучаемых.

3. Происходит переход от жестко регламентированной организации образования к вариативному, блочно-модульному, контекстно-

му обучению<sup>18</sup>. Эти формы обучения предполагают высокий уровень развития учебной самостоятельности, способности к самореализации и самообразованию.

4. Взаимодействие педагога и обучаемого изменяется, приобретая характер сотрудничества. И педагог, и обучаемый становятся равноправными субъектами образовательного процесса.

5. Постепенный переход от преемственности всех уровней образования к целостному совокупно-интегрированному образованию предполагает совместную ответственность за процесс и результат образования, предусматривает способность к самоопределению – действенной компетенции в сфере принятия решений в непрерывно изменяющихся социальных, культурных, образовательных и профессиональных ситуациях.

Эти тенденции характеризуют современное состояние образования в развитых странах и обуславливают принципы его реформирования в начале XXI столетия.

*Основные принципы развития образования:*

- смыслообразующим фактором проектирования образования становится развитие личности обучаемого. Центрация образования на становление личности обуславливает принципиально новые организацию, содержание образования и технологии обучения;
- целью образования провозглашается формирование компетентностей, компетенций и социально значимых качеств обучаемого как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации;
- дифференциация содержания и организации процесса образования осуществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучаемых, их потребностей в самореализации;
- обеспечивается преемственность всех уровней образования (общего, начального, среднего специального и высшего) с ориентацией на целостное образование. Ядром реализации этого принципа провозглашается развивающаяся личность обучаемого, которая станет

<sup>18</sup> См.: *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

фактором междисциплинарной интеграции содержания и технологий обучения;

- адекватность уровней образования и культуры обеспечивается вариативным, личностно-развивающим характером содержания образования и технологиями обучения.

В материалах по проблемам модернизации образования определены следующие *приоритеты образования*:

- развитие новых стандартов образования, тематическим ядром которых станут ключевые компетентности, ключевые компетенции, социально значимые и метапрофессиональные качества обучаемых. Провозглашенный компетентностный подход станет основой проектирования нового содержания образования и поиска новых образовательных технологий;

- формирование межкультурной компетенции, которое должно стать основой толерантного образа жизнедеятельности людей, преодоления их социальной разобщенности, ментальной несовместимости;

- обеспечение непрерывного образования в течение всей жизни человека путем формирования познавательных компетенций;

- воспитание социальной компетенции – развитие способности к кооперантной деятельности, формирование умения жить, учиться и работать в группе, команде, коллективе, умения предупреждать конфликты и др.;

- инициирование самоактуализации и самоопределения обучающегося в процессе обучения, подготовка его к свободному выбору альтернативных сценариев жизнедеятельности.

Образование как процесс осуществляется в обучении и учении, которые образуют единство. Обучение – это целенаправленная, последовательная трансляция социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы (общеобразовательной, средней специальной и высшей), учреждений повышения квалификации и др. Реализуется обучение в педагогической деятельности учителя, преподавателя, мастера производственного обучения, инструктора.

Способность обучаемого к присвоению социокультурного опыта называется обучаемостью, а результат процесса обучения – обученностью.

Образование как результат представлено в двух ипостасях. Прежде всего результат образования фиксируется в форме стандарта. Современные стандарты образования определяют содержание и объем знаний и умений, включают требования к качествам человека, которые должны быть сформированы при изучении данного учебного предмета. В целом стандарт образования отражает оптимальный уровень социокультурного опыта, который должен приобрести обучаемый по окончании учебного заведения.

Второй составляющей результата образования является образованность человека: уровень его подготовленности, совокупность сформированных знаний, умений, социальных, интеллектуальных, поведенческих качеств и социокультурный опыт. Образованность может быть как общей, так и социально-профессиональной.

Полноценное системное образование, полученное в процессе обучения, создает условия для реализации человеком себя как личности, повышает его социально-профессиональную мобильность, закладывает основу конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Таким образом, существуют две трактовки образования:

- *образование как передача и освоение социокультурного опыта*, реализуемое посредством технологий, обеспечивающих достижение эталонных результатов обучения (знания, умения и навыки), осуществляемых на основе специально переработанного содержания и критериального контроля;

- *образование как непрерывный процесс развития человека от рождения до старости*, реализуемое с помощью технологий, обеспечивающих формирование и развитие компетентностей, компетенций, социально и профессионально значимых качеств, оценка которых осуществляется на основе критериального мониторинга.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время в теории и практике представлены три парадигмы<sup>19</sup> профессионального образования: когнитивно, деятельностно и лично-стно ориентированная. Рассмотрим их возможности в профессиональном образовании.

В соответствии с *когнитивной парадигмой* образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки и практики, учебный материал – как дидактически «препарированные» научные и технологические знания.

Образование понимается как трансляция социокультурного опыта новому поколению. Главное – информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся «побочным продуктом» реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности. Педагогические концепции этой парадигмы: традиционная, академическая, репродуктивная и т.п.

С идеологической, управленческой и экономической точек зрения это наиболее эффективный и предпочитаемый подход. С психолого-педагогической точки зрения это «лично-стно отчужденное образование» (М.М. Поташник).

*Деятельностно ориентированная парадигма* образования имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образова-

---

<sup>19</sup> Парадигма – совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное исследование, которое воплощается в научной практике на данном этапе.

ние, особенно профессиональное, должно «помнить» о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Целевая установка образования в рамках деятельностно ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности. Деятельностно ориентированная парадигма нашла свое отражение в концепции развития начального профессионального образования.

Применение деятельностно ориентированной модели образования оправданно при изучении профессиональных, специальных дисциплин и, конечно, в процессе производственного обучения и производственных практик. Эта парадигма в наибольшей мере ориентирована на подготовку учащихся в системе начального профессионального образования.

Когнитивно и деятельностно ориентированные парадигмы нацелены в основном на достижения качества образования, понимаемого как обученность и социально-профессиональная подготовленность.

Центральным звеном *лично ориентированного образования* является непрерывное развитие личности обучаемых.

Эта парадигма образования в наибольшей степени адекватна философии открытого образования. Она предполагает не только образование, но и самообразование, не только развитие, но и саморазвитие и самоактуализацию личности. Ориентированное на индивидуально-психологические особенности личности, образование по сути своей должно быть вариативным, предоставлять обучаемым свободный выбор образовательных маршрутов.

Личностно ориентированное образование основывается на следующих принципиальных положениях:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности учащегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;



- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;

- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;

- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;

- личностно ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту учащегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Критериальная база личностно ориентированного обучения строится на отслеживании сформированных психологических новообразований: ценностных ориентаций, психоэмоциональной и интеллектуальной сфер, социально значимых качеств и способностей. Психолого-педагогические преимущества личностно ориентированного образования бесспорны. Но в современных политических и социально-экономических условиях оно не может быть реализовано в полном объеме. К факторам, сдерживающим его внедрение в образовательную практику, относится прежде всего государственная политика в сфере образования – ориентация на обученность и планируемые результаты, определяемые образовательными стандартами. Следует также иметь в виду ожидания субъектов образования, которые хотят видеть его осязаемые, очевидные результаты (поступление в вуз, профессиональная подготовленность и как следствие трудоустройство, наконец, просто образованность).

Внедрение личностно ориентированного образования во многом затруднено его непроработанностью на инструментально-технологическом уровне: содержание образования должно строиться на основе субъективного опыта обучаемых, но как проектировать такое содержание обучения, не известно; ориентация на цели-векторы образования (обучаемость, социализация, самоопределение, самоак-

туализация, саморегуляция, развитие индивидуальности) также технологически не обеспечена.

Не решена проблема критериев и измерителей результативности личностно ориентированного обучения. Педагогический мониторинг используется лишь в образовательной практике и уступает по своей инновационной доступности технократической оценке знаний, умений и навыков (особенно в связи с широким распространением дидактических тестов) в других образовательных парадигмах.

Таким образом, личностно ориентированное образование с государственно-управленческой позиции крайне сложно и дорого, с педагогической – технологически не обеспечено.

Чтобы определить возможности каждой из парадигм образования в профессиональной подготовке учащихся, проведем их сравнительный анализ по основным классификационным признакам<sup>20</sup> (табл. 3).

Таблица 3

Классификационные параметры основных парадигм образования

Параметры	Парадигма		
	когнитивно ориентированная	деятельностно ориентированная	лично ориентированная
1	2	3	4
Целевые ориентации	Формирование знаний, умений и навыков, основ научного мировоззрения, всестороннее развитие учащихся, социально-нравственное воспитание обучаемых	Формирование знаний, умений и навыков, обобщенных способов умственных и практических действий, способностей, черт характера и других качеств, обеспечивающих успешность практической (социальной,	Становление и развитие личности обучаемого, его познавательных способностей, формирование обобщенных, универсальных знаний и способов учебных действий, опора на субъективный опыт обучаемого. Пси-

<sup>20</sup> См.: Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. С. 25-31.

1	2	3	4
<p>Психологическая теория (концепция) обучения</p>	<p>В основе лежит ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, опирающаяся на когнитивную психологию. Тематическим ядром является положение о том, что обучение определяет психическое развитие учащегося. Индивидуальный подход заключается в приспособлении учебного материала (содержания обучения) к индивидуальным особенностям учащихся. Учащийся – объект педагогического воздействия</p>	<p>трудо-вой, художе-ственно-приклад-ной) деятельности человека</p> <p>Опирается на представление о структуре целостной деятельности (мотивы – цели – условия – действия) и теорию планомерного формирования умственных и практических действий. Акцент на обученности учащихся – уровне сформированности знаний, умений и навыков. Психическое развитие рассматривается как условие подготовленности учащегося. Индивидуальный подход выражается в том, что каждому обучающемуся представляется возможность продвигаться в учении в наиболее благоприятном для него темпе, с учетом его</p>	<p>хологическое со-провождение об-разования и по-мощь в самоопре-делении и само-реализации лично-сти</p> <p>Базируется на тео-рии развивающего обучения, основывающейся на при-знании диалекти-ческой взаимосвя-зи обучения и раз-вития: обучение опережает психи-ческое развитие, развитие же опре-деляет успешность обучения. Концеп-туальным ядром является положение о развитии обобщенных спосо-бов учебных действий и само-регулируемом учении. Индиви-дуальный подход означает учет по-тенциальных воз-можностей уча-щихся при опреде-лении содержания обучения</p>

1	2	3	4
Принципы обучения	Научность, систематичность, доступность, прочность, сознательность, активность, наглядность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей	<p>познавательных и профессиональных способностей.</p> <p>Учащийся – субъект управления с помощью дидактических средств: направляющих текстов, технологических карт, программированного учебника, юнитов и др.</p> <p>Ориентация на развитие деятельностных структур, приоритет дидактики и методики, сочетание индивидуальной работы с групповыми формами, учение в индивидуальном темпе и стиле, адаптация дидактических средств к познавательным возможностям учащихся, обеспечение обратной связи</p>	<p>Приоритет индивидуальности личности, гуманизация и демократизация педагогических отношений, максимальный учет субъективного опыта обучаемых</p>
Содержание образования	Содержание обучения определяется учебным планом и учебными программами, которые основываются на стандартах образования.	Характерны блочно-модульная компоновка содержания обучения и адаптация его индивидуально-профессиональным	Содержание обучения главным образом направлено на формирование личностно значимых способов учебно-профессиональной

Продолжение табл.3

1	2	3	4
	Единообразная, технократическая и невариативная система обучения. Акцент на формировании у обучающихся совокупности знаний	особенностям различных групп обучающихся. Образовательные программы четко ориентированы на конкретный вид и уровень деятельности	деятельности с учетом субъективного опыта обучающихся. Образовательные программы отражают не только знаниевый компонент, но и психологическое содержание основных сфер человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), а также личностные особенности обучающихся
Тематическое ядро образовательной парадигмы	Ключевые компетентности – совокупность знаний по учебным предметам, а также умений по выполнению дидактически ориентированных заданий. Ключевые компетентности являются надпредметными, т.е. включают также умственные процессы, интеллектуальные умения и жизненный опыт	Ключевые компетенции – общая способность личности мобилизовать в деятельности свои знания и умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер, включают деятельностные знания, умения и способности, необходимые для успешной адаптации и выполнения разнообразных взаимосвязанных видов деятельности	Метапрофессиональные качества – общепредметные и общепрофессиональные знания, умения, навыки, а также способности и качества, обеспечивающие успешное освоение новых видов деятельности, социальную профессиональную мобильность и динамичность. Метапрофессиональные качества являются многомерными, так как включают знания, умения, навыки, субъективный опыт, социально-профессиональные качества

1	2	3	4
Технологии обучения	<p>Доминируют объяснительно-иллюстративные методы обучения. Широко используются способы активизации познавательной деятельности. Преобладающий стиль взаимодействия педагогов с обучающимися – авторитарный</p>	<p>Доминируют информационные (дидактоцентрические) технологии обучения, основанные на концепции интериоризации, характеризующей переход внешних действий во внутримышечные. Главное – формирование системы умственных и практических действий. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися – адаптивный</p>	<p>Доминируют антропоцентрические технологии обучения, основанные на теориях развивающего и проблемного обучения. Акцент делается на формировании обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого учения. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися – гуманный-личностный</p>
Критерии оценки результатов учения	<p>Количественная пятибалльная оценка знаний, умений и навыков по учебным предметам. Требуется индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля, объективность, гласность. Отметка является средством привлечения психического и психологического давления</p>	<p>Сочетание поэтапного контроля знаний, умений и навыков на зачетах и экзаменах, проводимых в форме испытаний: собеседования, тестирования, самостоятельной работы, программированного опроса и т.д. Компьютерное тестирование уровня обученности дополняется диагностикой психического развития обучающегося.</p>	<p>Отслеживание (мониторинг) развития основных подструктур личности: направленности, компетентности (образовательных способностей), профессионально важных качеств и психофизиологических свойств. Важное значение придается самоконтролю и самооценке, которые становятся основой рефлексии</p>

1	2	3	4
	ления на учащегося. Итоговый анализ учебно-профессиональной деятельности осуществляется педагогом	В отдельных случаях (в системе дополнительного профессионального образования) используется экспертная оценка подготовленности специалиста, основанная на сетевых оценочных процедурах	учебно-профессионального развития личности учащихся. Оценка результатов обучения становится основой психологической поддержки и коррекции развития личности

Все рассмотренные парадигмы образования в настоящее время востребованы профессиональной школой. Их выбор определяется учебной профессией и специальностью, содержанием учебной дисциплины, профессионально обусловленным опытом педагога.

Инновационными компонентами рассмотренных образовательных парадигм являются ключевые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества. Их реализация потребует разработки нового содержания профессионального образования и введения новых государственных стандартов, ориентированных не на исходные программные материалы, а на результаты образования, включающие данные ключевые компоненты. Развитие этих многомерных социально-психологических и профессионально-педагогических образований также вызовет необходимость создания новых технологий и средств обучения, воспитания и развития, иной организации учебно-профессионального пространства.

Механизмом стимулирования инновационных поисков путей реализации новой стратегии образования может стать технология оценки деятельности образовательного учреждения при его аттестации и аккредитации.

Внедрение в практику работы профессиональной школы инновационных подходов позволит существенно улучшить качество образования, повысить его экономическую эффективность, обеспечить социально-профессиональную защищенность личности.

## **2.2. Доминантная деятельность – тематическое ядро личностно-развивающего образования**

В отечественной психологии понятие деятельности является исходным. Именно деятельность рассматривается как основание развития личности. В качестве конкретной методологической основы психологии признается деятельностный подход. Это направление получило развитие в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Признавая деятельность как основание общепсихологической теории, они по-разному ее определяют. Наиболее развернутую характеристику деятельности приводит А.Г. Асмолов. «Деятельность, – подчеркивает он, – представляет собой динамическую, саморазвивающуюся, иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, осуществление, преобразование и воплощение опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной деятельности»<sup>21</sup>.

В отечественной психологии получили признание несколько психологических концепций деятельности. Это теории деятельности К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. Практико-ориентированные подходы к изучению конкретных видов деятельности представлены в работах В.П. Дружинина, Г.М. Зараковского, В.П. Зинченко, А.В. Карпова, А.А. Крылова, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, В.А. Пономаренко, В.Д. Шадрикова и др. Несмотря на различные трактовки психологического содержания деятельности и ее структуры, общепризнанными являются следующие положения:

- любая деятельность имеет внешнюю и внутреннюю стороны, которые неразрывно связаны между собой; любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний психологический процесс так или иначе проявляется во-вне (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов);

---

<sup>21</sup> Асмолов А.Г. Психология личности. М., 2002. С.112.



- выполняя деятельность, человек развивается сам и вносит изменения в процесс деятельности, придавая ей индивидуальный характер (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов);

- теоретической моделью деятельности является ее функциональная психологическая система, которая строится из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель – результат».

Психологическое строение деятельности обосновано в работах А.Н. Леонтьева и представителей его научной школы. Согласно их взглядам, в структуру деятельности входят такие компоненты, как потребности, мотивы, задачи, действия и операции.

При анализе строения деятельности А.Н. Леонтьев подчеркивал, что ее структурные элементы не существуют отдельно. Мотив деятельности (предмет потребности) характеризует ее целенаправленность; цель, к которой стремится человек, побуждается мотивом; действия включают операции, соотносящиеся с условиями их выполнения.

Ядром, центральным компонентом предметной деятельности являются действия, которые при определенных условиях могут превратиться в операции. Операция – это способ выполнения действия, детерминируемого условиями, которые определяются целью.

Важной проблемой общепсихологической теории деятельности является трансформация одной предметной деятельности в другую. Проанализируем процесс преобразования учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную, а последней – в профессиональную.

Очевидно, что когда изменяется предмет деятельности, то перестраиваются и ее мотивы. Способы же выполнения предыдущей деятельности (действия и операции), обобщаясь, преобразовываются в новые конструкты – *компетенции*.

Компетенции как интегративные конструкты, включающие знания, умения, навыки, деятельностные способности и ценностно-мотивационные компоненты, становятся адекватными новой деятельности. Они органично включены в новую учебно-профессиональную ситуацию, в контекст новой формирующейся деятельности. Особенностью реализации компетенций является вовлеченность в учебно-

профессиональную деятельность не только познавательных процессов, но также потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности.

Преобразование учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную приводит к становлению новой ведущей деятельности, в которой компетенции выступают в качестве обобщенных видов действий и наряду с вновь формируемыми действиями образуют новый состав учебно-профессиональных действий, которые отвечают новым учебно-профессиональным целям.

Итак, преобразование одной целесообразной деятельности в другую сопровождается изменением ее предмета, перестройкой мотивов, образованием новых интегративных конструктов – компетенций, которые в становящейся деятельности выполняют функцию обобщенных действий, а в отдельных случаях трансформируются в операции.

Рассматривая деятельность как тематическое ядро развивающего образования, вернемся к проблеме преобразования, трансформации одной ведущей деятельности в другую. Понятие ведущей деятельности, предложенное А.Н.Леонтьевым, в дальнейшем широко использовалось В.В.Давыдовым и Д.Б.Элькониним при обосновании возрастной периодизации и становления новых психологических образований. Ведущая деятельность обладает следующими особенностями:

- от нее зависят основные психологические изменения в данный возрастной период;
- внутри нее возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы<sup>22</sup>.

Смена ведущей деятельности и изменение социальной ситуации развития характеризуют переход от одного возрастного периода к другому.

Закономерно возникает вопрос, каким образом происходит переход от одной деятельности к другой. Очевидно, что в недрах предыдущей деятельности развиваются отдельные элементы последующей. Учитывая, что центральным компонентом любой деятельности

---

<sup>22</sup> См.: Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т.1. М., 1983. С. 185 – 186.

являются действия, реализующие ее, следует допустить их вхождение в структуру последующей деятельности. Какая-то часть сформированных действий переходит в виде навыков, другая – в форме операций, а действия, имеющие обобщенный, интегративный характер (компетенции), становятся ключевыми (универсальными) действиями (частными видами деятельности). Таким образом, некоторые действия в процессе совершенствования деятельности превращаются в навыки, другие образуют действия широкого радиуса использования – компетенции.

Можно допустить, что знания, представления и умения, присущие предыдущей деятельности, по мере ее совершенствования интегрируются вокруг компетенций и образуют компетентности, которые становятся информационной основой формирования новой ведущей деятельности.

Деятельностно важные качества, востребованные обобщенными действиями, в процессе совершенствования деятельности также объединяются в новые психологические конструкты (в рассматриваемом нами случае – в учебно-профессиональные компетентности). Эти психологические конструкты становятся основой утверждения новой ведущей деятельности.

Конечно, при смене ведущей деятельности меняется ее предмет, происходит перестройка мотивов, целей. Но механизмами преобразования одной деятельности в другую выступают метаморфозы знаний, действий и деятельностно важных качеств. Образование новых психологических конструктов: компетентностей, компетенций и мета-профессиональных качеств – является предпосылкой зарождения в рамках одной деятельности другой.

Следующий дискуссионный аспект рассмотрения ведущей деятельности – ее значение в развитии, становлении личности. Еще в 1946 г. С.Л. Рубинштейн выразил сомнение в ее личностнообразующей функции<sup>23</sup>. Развернутую критику концепции ведущей деятельности дал А.В. Петровский. Анализируя психологические основания периодизации развития личности, он пишет: «Личностнообразующим

---

<sup>23</sup> См.: Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1996. С.595.

началом на каждом возрастном этапе становится комплекс взаимозависимых деятельностей, а не доминирование одного типа деятельности, преимущественно ответственного за успешное достижение целей развития. Между тем у каждого индивида в результате психологического анализа может быть выделен присущий именно ему ведущий тип деятельности, позволяющий отличать его от многих других»<sup>24</sup>.

Согласно логике рассуждений А.В. Петровского, для одного и того же возрастного периода в качестве ведущей деятельности могут выступать различные виды деятельности.

Взрослость – это период самоутверждения личности в социальной и профессиональной деятельности. В процессе выполнения многоплановых видов деятельности личность продолжает свое развитие. Но для одних людей развивающее значение приобретает социальная деятельность, для других – профессиональная, для третьих – спортивная, бытовая, досуговая. Превращение деятельности в ведущую, личностно-развивающую определяется ее *смыслом* – субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности.

А.Н. Леонтьев показал, что смысл формируется в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на непосредственный результат (цель). «Деятельность человека исторически не меняет своего общего строения, своей "макроструктуры...", – писал А.Н. Леонтьев, – что радикально меняется, так это характер отношений, связывающих между собой цели и мотивы деятельности»<sup>25</sup>. Смыслообразующую функцию выполняет мотив. Субъективность, пристрастность сознания проявляются в избирательном отношении к деятельности, эмоциональной ее окрашенности, определяют ее развивающий потенциал.

---

<sup>24</sup> Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1998. С.436.

<sup>25</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С.150.

Личностный смысл деятельности обуславливает ее активность – наиболее крупную единицу психологического анализа жизнедеятельности человека. В психологии различают следующие уровни активности: нормативно заданная, адаптивная, надситуативная, сверхнормативная<sup>26</sup>. Преобладание той или иной активности определяет личностно-развивающий характер деятельности. Назовем эту деятельность *доминантной* в отличие от ведущей, которая задается личности системой воспитания и обучения. Становление доминантной деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности. Поэтому одна и та же учебно-профессиональная, социально-профессиональная деятельность в одном случае будет выступать как личностно-развивающая, в другом – как стабилизирующая, а в отдельных случаях – и как стагнирующая.

Введение понятия «доминантная деятельность» позволяет объяснить те очевидные факты в профессиональном становлении, когда выполнение одной и той же деятельности в одном случае инициирует развитие личности, в другом – сдерживает. Преодоление стагнирующего влияния деятельности на становление личности возможно путем выработки индивидуального стиля деятельности, внесения в содержание нормативно заданной деятельности элементов творчества.

### **2.3. Логико-смысловая структура профессионально ориентированной личности**

Анализ современных теорий личности свидетельствует о многообразии определений личности и представлений о ее структуре. Приводя различные определения, мы ограничились рассмотрением трактовки личности ведущими отечественными психологами. Естественно, что за каждым из определений личности стоит представление о ее структуре. Наиболее развернутые модели личности, в которых отра-

---

<sup>26</sup>См.: Петровский В.А. Личность в психологии. Парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1998.

жается ее структура, представлены в прикладных исследованиях. Теоретическую основу этих исследований во многом определило следующее положение С.Л. Рубинштейна: «В психологическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве личности. Поэтому равно неправильны как точка зрения, для которой единство личности выражается в аморфной целостности, превращающей ее облик в бесформенную туманность, так и другая, противоположная ей, которая видит в личности отдельные черты и, утрачивая всякое подлинное, внутреннее единство психического облика личности, тщетно затем ищет "корреляций" между внешними проявлениями этих черт»<sup>27</sup>.

В работах Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова и В.С. Мерлина конкретизированы представления о структуре личности.

Основные характеристики человека как личности Б.Г. Ананьев описал следующим образом: исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее статус в обществе, в котором складывалась и формировалась данная личность. На основании статуса строятся системы: 1) общественных функций – ролей; 2) целей и ценностных ориентаций. Высшим интегрирующим эффектом взаимодействия первичных и вторичных личностных свойств является характер человека, с одной стороны, склонности – с другой<sup>28</sup>.

В.С. Мерлин, развивая теорию интегральной индивидуальности, выделил следующие ее системы и подсистемы:

- 1) система индивидуальных свойств организма: биохимические, общесоматические свойства нервной системы (нейродинамические);
- 2) система индивидуальных психических свойств: психодинамические (свойства темперамента), психические свойства личности;

---

<sup>27</sup> Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С. 518.

<sup>28</sup> См.: Ананьев Б.Г. О методах современной психологии // Психодиагностические методы. Л., 1976.

3) система социально-психологических индивидуальных свойств: социальные роли в социальной группе и коллективе, социальные роли в социально-исторических общностях.

Автор подчеркивал, что структуру личности нельзя характеризовать как систему, складывающуюся из различных групп психических свойств: темперамента, характера, способностей и направленности<sup>29</sup>.

Трехуровневую структуру личности теоретически и эмпирически обосновал Б.С. Братусь. Он выделил следующие уровни структуры личности: 1) личностно-смысловой (смысловые ориентации, отношение к другим людям, к себе); 2) индивидуально-исполнительский, на котором смысловые ориентации реализуются в конкретной деятельности (характерологические черты, особенности, свойства); 3) психофизиологический, характеризующий особенности строения и динамики, режимов функционирования психических процессов<sup>30</sup>.

Основным признаком любой зарубежной теории личности являются структурные концепции, исследующие стабильные характеристики, которые личность проявляет в различных обстоятельствах. Эти неизменные характеристики выполняют роль основных блоков личности.

Одна из наиболее распространенных структурных концепций – концепция черт личности. Черта рассматривается как устойчивое качество личности, проявляющееся в разнообразных ситуациях. Распространенные примеры черт личности – ригидность, тревожность, импульсивность, чувствительность и др. Сторонники структурных концепций Г. Олпорт, Р. Кеттелл, Т. Айзенк признавали гипотетичность черт личности, однако последние позволяли объяснить и понять поведение людей в различных жизненных ситуациях.

Изучение проблемы формирования личности в связи с профессиональной деятельностью основывается на достижениях в области психологии личности. Представители различных психологических

---

<sup>29</sup> См.: Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.

<sup>30</sup> См.: Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.

направлений и школ основное внимание в своих исследованиях сосредоточили на изучении структуры личности, различных психических образований, выяснении их функций, раскрытии условий формирования разных свойств личности и т. д. Однако, как отмечает Л.И. Анцыферова, в этих исследованиях недостаточно раскрывается динамика психической жизни личности. Между тем «... личность существует в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за свои пределы. Даже для того, чтобы сохранить устойчивость определенных своих параметров, особо важных для ее существования именно как личности – жизненных целей, ценностей, принципов, морально-нравственных качеств, – она должна в условиях быстро и многообразно меняющейся социальной действительности менять свои психологические качества»<sup>31</sup>. Динамический подход имеет целью изучение качественных изменений в личности, прогрессивных или регрессивных форм и тенденций развития, причин трансформации личности.

Подводя итоги нашего краткого анализа, проведенного на основе структурного подхода к личности, следует отметить, что представления о личности, ее структуре и подструктурах, а также их элементах в психологии довольно разнообразны и противоречивы. Объясняется это в первую очередь тем, что категория «структура» понимается как совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и самоидентичность. Представление о структуре предполагает рассмотрение объекта как *системы*. Конфигурация и характер связей внутри системы и есть ее структура, остающаяся неизменной при изменениях системы. При этом система трактуется как «...целое, составленное из частей, соединение, совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство»<sup>32</sup>.

Б.Ф. Ломов внес большой вклад в разработку принципа системности и отвечающего ему системного подхода в психологии. Психи-

---

<sup>31</sup> Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психол. журн. 1981. № 2. С. 11.

<sup>32</sup> Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 610.



ческие явления, по его утверждению, *многомерны* и могут рассматриваться в самых разнообразных системных измерениях, каждое из которых позволяет обнаружить лишь определенную группу свойств и отношений. При этом ни одно из измерений не характеризует всего явления в целом. Соответственно понятийная реконструкция личности предполагает многомерное ее отражение в системе координат, характеризующих многообразие ее аспектов<sup>33</sup>.

Признание Б.Ф.Ломовым многомерности психических явлений обуславливает их нелинейность, неравновесность и иерархическое (уровневое) строение. Анализ трактовки системного подхода Б.Ф.Ломовым показывает, что он не был его адептом и отдавал себе отчет в его ограниченности.

Рассмотрение личности как открытой системы обуславливает необходимость поиска путей адекватного ее представления. В последние годы в социальных науках получила признание *диатропика* – методологическая позиция, подход, используемый при исследовании разнородных и разнонаправленных свойств предметов и явлений. Диатропика изучает разнообразие, используя в качестве основного метода объединение гомологических рядов, выделенных по разным основаниям<sup>34</sup>. В качестве гомологических рядов отображения многомерности личности выступают такие ее социально-психологические компоненты, как направленность, саморегуляция, познавательные процессы и др. Объединение этих компонентов вокруг центрального образования личности – деятельности -- позволяет представить строение личности в форме логико-смысловой модели.

Многомерный подход является инструментальным средством отображения разнообразных свойств, процессов, явлений с помощью координатно-матричных систем.

Проектирование таких моделей начинается с поиска ядра многомерного явления. В качестве центрального образования личности выступает деятельность или конкретные ее виды. Смыслообразующими координатами модели личности являются содержательные компоненты. Число координат зависит от эвристической сущности

---

<sup>33</sup> См.: Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С.93–98.

<sup>34</sup> См.: Морева О.В. Основы педагогической диатропики. Тюмень, 2004. С. 8–13.

логико-смысловой модели. Выполняя инструментальную функцию, эта модель отражает многомерность и открытость личности как сложного интегративного психологического образования.

Межкоординатное пространство образует *психологический потенциал личности*, ее возможности. Личностные компоненты определяют область потенциального развития. Уровень выраженности конкретной компоненты придает личностному пространству различную конфигурацию. Актуализация одной или нескольких личностных компонент запускает механизм реализации всего потенциала личности. Учитывая гетерохронность развития структурных компонент личности, следует допустить, что в зависимости от социально-психологической ситуации, возрастных и психофизиологических особенностей одна, а в отдельных случаях и несколько компонент становятся ведущими, определяющими все развитие личности.

Введение в логико-смысловую модель личности пространственной области, характеризующей психологический потенциал личности, обуславливает необходимость еще одного допущения – наличия идеального (теоретически возможного) и реального потенциала для конструирования конкретной эмпирической модели. В зависимости от профессиональной образовательной ситуации одна или несколько компонент становятся доминантными, определяющими развертывание потенциала личности.

На рис. 1 приведен один из возможных вариантов логико-смысловой модели личности. Пространство между смысловыми координатами образует межкоординатную матрицу взаимосвязи конструкторов, расположенных на координатных осях.

Так, на одной из координатных осей, характеризующей направленность личности, можно расположить следующие психологические конструкты: мотивацию, ценностные ориентации, установки, отношения, Я-концепцию. На другой координате – когнитивной компоненте – находятся процедурные знания, познавательные умения, академический и практический интеллект, оценивание. Коммуникативная компонента включает такие конструкты, как аттрактивность, перцептивная адекватность, толерантность, социально-коммуникативная интеграция. На регулятивной компоненте располагаются следующие

конструкты: регуляция психических состояний, целеполагание, регуляция деятельности и поведения, самоконтроль.



Рис. 1. Логико-смысловая модель личности

В зависимости от эвристической направленности логико-смысловой модели могут быть введены другие компоненты, например образовательная, компонента предприимчивости и др.

Проектирование логико-смысловой модели осуществляется в определенной последовательности:

- выбирается объект конструирования модели: деятельность, личность, сознание, интеллект и др., который становится тематическим ядром модели и располагается в ее центре;

- устанавливаются базовые, ключевые компоненты психологического объекта, явления или процесса;
- определяются основные конструкторы каждой компоненты;
- конструируется опорно-узловая система координат, в центре которой находится психологический объект (феномен, процесс); на пересекающихся в центре координатных осях (по числу компонент) располагаются психологические конструкторы;
- в зависимости от локальных задач исследования в межкоординатном пространстве отражаются смысловые взаимосвязи конструкторов.

Эвристическим достоинством представления психологических объектов в форме логико-смысловых моделей является возможность визуального отображения многомерности любого психического феномена. Число координат зависит от конкретной исследовательской задачи. А поскольку количество конструкторов, располагаемых на координатных осях, также определяется задачами исследования или установленными в ходе исследования новыми конструкторами, то логико-смысловая модель по способу своего формирования становится открытой структурой. В зависимости от задачи исследования возможно конструирование различных эмпирических логико-смысловых моделей, в которые на основе полученных опытно-поисковых и экспериментальных данных вносятся коррективы.

#### **2.4. Развивающееся профессионально-образовательное пространство**

Термин «пространство» традиционно используется в естественных науках. В гуманитарных исследованиях пространство понимается как субъект-объектное взаимодействие природы и общества (И. Кант, Э. Дюркгейм, П.А. Сорокин, Т. Парсонс и др.). Личностно-смысловое образование пространства как духовной составляющей жизни человека стало предметом рассмотрения в культурно-исторических исследованиях (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лосев и др.). На первых порах пространственные представления в психологии

отражали субъект-объектные взаимодействия человека, а в дальнейшем пространство стало рассматриваться также как среда, порождающая взаимодействие людей.

В качестве смыслопорождающего фактора развивающего образования выступает *образовательное пространство* – особый социокультурный феномен, объединяющий систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъектов образования. Эти структурные составляющие пространства можно представить в виде трех векторов-координат (рис. 2):

- субъекты развития, к которым относятся школьники, учащиеся учреждений начального и среднего профессионального образования, студенты высшей школы, специалисты, профессионалы и суперпрофессионалы;
- система непрерывного образования, составляющими которой являются общее образование, допрофессиональная (профильная) подготовка, начальное и среднее профессиональное образование, высшее и последипломное образование;
- многоплановые виды ведущей деятельности, которые выполняют личностно-развивающую функцию (учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная, творчески ориентированная).

Выделенные нами координаты являются смыслообразующими характеристиками одного из возможных вариантов образовательного пространства.

Объединение в одно пространство этих трех объективно воспроизводимых и развивающихся факторов позволяет рассматривать образовательное пространство как развивающееся.

*Развивающееся образовательное пространство* – система психолого-педагогических уровней непрерывного образования, развивающихся видов деятельности и субъектов личностного и профессионального развития. Эти структурные составляющие выступают в качестве векторов-координат, образующих прямоугольное (евклидовое) пространство. Функционирование данных структурных составляющих в режиме взаимодействия образует открытое, воспроизводимое и развивающееся образовательное пространство.

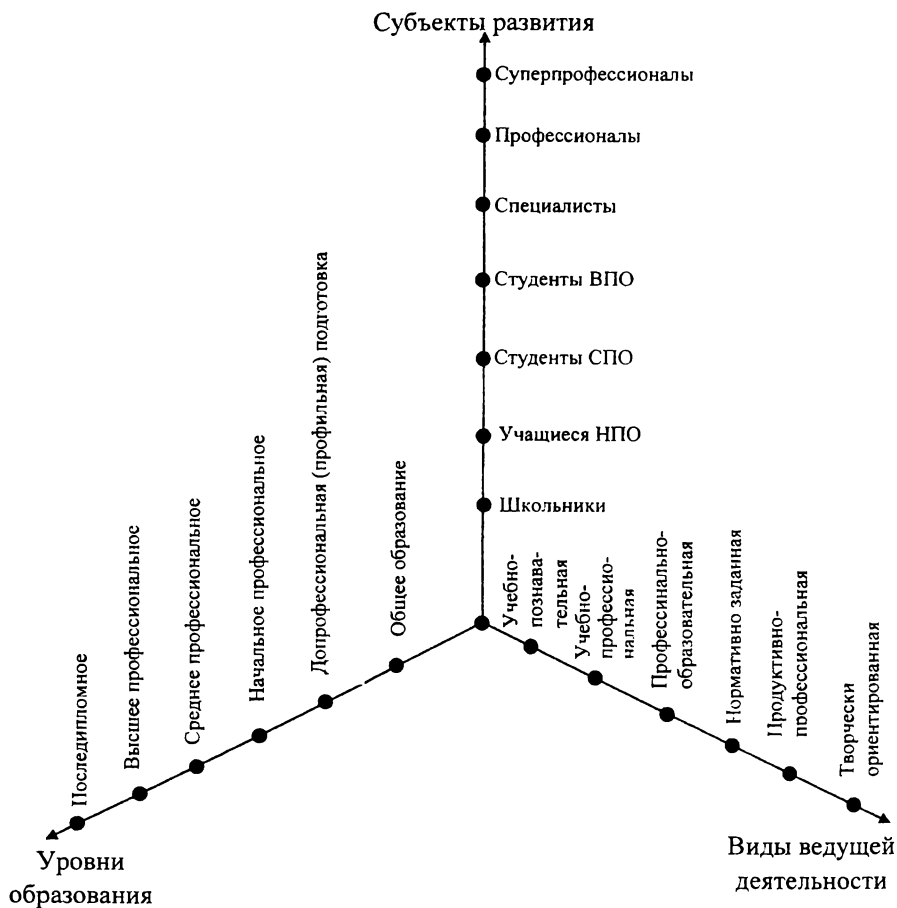


Рис. 2. Модель образовательного пространства

Парадигмальной гипотезой исследования образовательного пространства стало предположение о том, что оно является причиной своего развития. В качестве детерминант развития выступают конструкторы векторов-координат, образующих образовательное пространство.

Это пространство характеризуется тремя состояниями:

1. Взаимосогласование, взаимодействие, взаиморазвитие векторов-координат придают стабильность, равновесие, устойчивость образовательному пространству и процессам, происходящим внутри него. Возникающие флуктуации не разрушают целостности пространства, в рамках которого происходит развитие и субъектов образования, и самой системы образования, адекватной требованиям общества и социально-экономическим условиям. Эволюционное развитие обеспечивается инновационными преобразованиями.

2. Дезинтеграция, рассогласование компонент образовательного пространства нарушают его определенность, устойчивость и равновесность, что приводит к возникновению сильных флуктуаций и образованию моментов неустойчивости, возникновению точек бифуркаций. Разрушение сложившейся устойчивости и динамического равновесия, возникновение возмущающих пространство внешних (социально-экономических, научно-технологических) и внутренних факторов (противоречий, кризисов, иррациональных тенденций) приводят к образованию открытого образовательного пространства и критических точек развития. Наступает время реформ и революционных преобразований.

3. Самоорганизация, спонтанный поиск взаимосогласования всех компонент векторов-координат образовательного пространства приводят к избирательному функционированию открытого пространства в режиме взаимодействия его компонент. Происходит установление состояния динамического равновесия. Развитие приобретает эволюционный характер. Стабильность пространству придают нормосообразные положения документов, регламентирующих функционирование в режиме взаимосогласования компонент образовательного пространства.

На смену последнему состоянию вновь приходит относительно равновесное состояние. По существу, образовательное пространство характеризуется тремя состояниями: относительно стабильным, дезинтегративным, самоорганизующимся. Факторами, обуславливающими нарушение эволюционного развития и динамического равнове-

сия образовательного пространства, выступают кардинальные изменения политической доктрины общества, социально-экономических условий, научно-технологический прогресс. Можно допустить, что внутри образовательного пространства периодически возникают «тектонические» противоречия, которые порождают инволюционный «взрыв», дезинтегрирующий взаимодействие ведущих компонентов векторов развития пространства.

Периодичность трансформации образовательного пространства сложно прогнозировать, но можно предвидеть приближение дезинтеграционных процессов и вовремя принимать превентивные меры по охране образовательного пространства.

К смыслообразующим характеристикам развивающегося пространства относятся следующие:

- взаимосогласование, взаимодействие векторов-координат (компонент) придает стабильность, устойчивость образовательному пространству, характеризующуюся флуктуациями, не разрушающими целостности всего пространства, в рамках которого происходит развитие и субъектов образования, и самой системы образования, адекватной требованиям общества;
- рассогласование компонент образовательного пространства нарушает его сложившуюся устойчивость и равновесность, что приводит к возникновению сильных флуктуаций и образованию моментов неустойчивости компонент (систем) – точек бифуркаций. Разрушение сложившейся устойчивости и динамического равновесия ведет к образованию открытого образовательного пространства и критических точек развития. Дальнейшая эволюция неравновесного открытого образовательного пространства определяется его способностью к самоорганизации;
- открытость образовательного пространства обуславливает избирательность и возможность спонтанного «беспредельного» развития субъектов образования;
- интегрирующим фактором взаимодействующих компонент образовательного пространства выступает ценностно-смысловая на-



правленность, обуславливающая ансамбль возможностей развития всех трех структурных составляющих пространства;

- механизмами самоорганизации открытого, динамического образовательного пространства выступают дестабилизация сложившейся образовательной системы, конверсионное взаимодействие компонентов, селективность, точки бифуркации;

- открытое образовательное пространство является фактором развития как образования, так и личности обучаемых;

- индивидуальное развитие субъектов образования детерминруется преодолением внешних и внутренних барьеров и имеет свои пределы.

## **Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **3.1. Модернизация содержания профессионального образования**

Из смыслообразующей цели профессионального образования вытекает необходимость обеспечения саморазвития, самообучения, самовоспитания обучающегося в ходе овладения знаниями и умениями, а также интегративными конструктами образования: компетентностями, компетенциями и метапрофессиональными качествами. Значит, содержание учебного материала должно быть определенным образом сконструировано, кроме того, он должен включать предшествующий опыт обучаемого. Речь идет не о преемственности содержания обучения и не о межпредметных связях, а об органичной взаимосвязи предшествующего субъективного профессионально-образовательного опыта учащихся и содержания учебного материала изучаемых дисциплин. Отсюда следует необходимость принципиального изменения практики проектирования содержания образования, представляемого в учебных предметах и учебных дисциплинах.

Выделение в содержании образования структурной единицы «учебный предмет» подчеркивает теоретико-познавательный, гносеологический аспект его рассмотрения. В наименовании «учебная дисциплина» подчеркивается нормативно-деятельностный аспект.

Учебные предметы представляют собой дидактически «препарированное» отражение соответствующей науки: математики, физики, химии, биологии и др. Учебные дисциплины являются комплексными по отношению к базовым наукам и делятся на общеобразовательные и профессиональные, которые, в свою очередь, подразделяются на общенаучные, базисные и дисциплины специализации.

Рассмотрим совокупность факторов, влияющих на построение учебных предметов и дисциплин.

В процессе усвоения учебного материала у обучаемых формируются знания, умения, навыки и развиваются познавательные способности. Когнитивно ориентированное обучение в наибольшей сте-

пени развивает такие познавательные процессы, как внимание, память, мышление и речь. Доминантой личностно-развивающего образования является развитие личности. А значит, в процессе усвоения учебного материала необходимо также развивать познавательные способности, в первую очередь обучаемость, социально и профессионально значимые качества, формировать устойчивую учебно-профессиональную мотивацию.

Реализация развивающей функции образования возможна и на уровне учебных предметов, но наибольшим развивающим потенциалом обладают интегративные учебные дисциплины, которые в большей мере позволяют включать в содержание образования практико-ориентированный учебный материал, а также предшествующий субъективный опыт обучаемых.

Опыт – это совокупность всего того, что происходит с человеком в течение жизни и что он осознает. Субъективный опыт обучаемых – это совокупность эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию. К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда и др.<sup>35</sup>

Субъективный опыт личности включает жизненный, образовательный и профессиональный опыт. Опыт как структурная целостность представляет собой совокупность знаний, умений и интегративных конструкторов. Каждый из этих видов опыта выполняет мотивирующую, операциональную, или инструментальную, и оценочную функции. Наиболее важной является операциональная функция, позволяющая человеку выступать активным субъектом осваиваемой деятельности, используя в отдельности или комбинируя и обогащая имеющиеся знания, умения и навыки.

Преобразование субъективного опыта в учебный материал возможно при условии применения особых процедур. К ним относятся:

- диагностика конкретного вида опыта;
- структурирование данных опыта;

---

<sup>35</sup> См.: Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998. С.7.

- нахождение технологических приемов актуализации субъективного опыта обучаемых.

Для диагностики субъективного опыта обучаемых целесообразно использование двух форм тестовых заданий:

- со свободной формой ответа (тексты с пропусками, задания на дополнение, краткий ответ, микросочинение);
- предполагающих выбор ответа (установление связи, альтернативные формы ответа, выбор ответа).

Индивидуальные результаты диагностики соотносятся с учебными программами, если речь идет об использовании образовательного опыта обучаемого, либо с профиограммами и квалификационными характеристиками, если предполагается использование профессионального опыта специалиста. Структурирование опыта осуществляется в процессе заполнения диагностического листа субъективного опыта обучаемых, представляющего собой матрицу, состоящую из двух частей: названий тем занятий и категорий субъективного опыта<sup>36</sup>.

На горизонтальной линии фиксируются темы занятий, а по вертикали указываются следующие категории опыта:

- отношение к учебному материалу занятия: личностный смысл и значимость, интерес, готовность к учебе;
- обученность (подготовленность): преемственность темы занятия с предшествующим программным материалом; наличие знаний по теме занятия; жизненные, учебные и профессиональные ситуации, значимые для занятия;
- сформированность индивидуальных познавательных способностей: трансформационных (самостоятельное использование ранее изученного учебного материала); трансфертных (умение переносить прошлый опыт в новые учебно-профессиональные ситуации); аналитических (способность упорядочивать, систематизировать свой прошлый опыт); имитационных (умение воспроизвести прошлый опыт в новых учебно-профессиональных ситуациях); способности к рефлексии своего опыта.

---

<sup>36</sup> См.: *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика: Пер. с нем. М., 1991.

Уровень выраженности этих трех категорий субъективного опыта фиксируется следующим образом: ярко выражена, присутствует, не обнаружена.

Диагностический лист субъективного опыта является основой для нахождения эффективных личностно-развивающих технологий, органично учитывающих субъективный опыт обучаемых.

Включение в учебный материал субъективного опыта порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл.

Большими возможностями в плане включения в учебный материал субъективного опыта обучаемых обладают предметы гуманитарного цикла: история, философия, экономика, психология и др.

Включение в учебный материал субъективного опыта, структурирование рабочих учебных планов с учетом компетентностного подхода позволяют обеспечить вариативность содержания образования.

Реализация развивающей функции содержания образования обуславливает необходимость изменения государственных образовательных стандартов (ГОСов). Дидактическими единицами учебных предметов и дисциплин в стандартах являются знания и умения. Но образование включает в себя обучение, воспитание и развитие. Поэтому правильнее было бы назвать ГОСы стандартами обучения, предусматривающими формирование обученности. Очевидно, что показатели личностного развития и нравственной воспитанности в стандартах не предусмотрены.

Обсуждая проблему оценки качества образования на основе образовательных стандартов, известные ученые в области педагогики и управления образованием солидарны в том, что сводить образованность к системе знаний, умений и навыков неправомерно. В качестве дополнительных интегративных показателей предлагаются менталитет и стремление к жизненной самореализации (Б.С. Гершунский), показатели личностного развития (В.И. Загвязинский), самосознание, нравственное здоровье, воспитанность, активная гражданская позиция и др. (В.А. Караковский). Признавая необходимость усиления воспитывающего и развивающего компонентов образования, ученые

констатируют сложность определения уровня сформированности этих интегративных показателей<sup>37</sup>.

Усиление развивающей функции содержания образования обуславливает необходимость проектирования курсов, практикумов, направленных на формирование профессионально важных качеств, социально-профессиональных умений и форм поведения.

### **3.2. Ключевые конструкты обновления содержания профессионального образования**

В условиях динамичного развития экономики, роста конкуренции, сокращения доли неквалифицированного и малоквалифицированного труда наблюдается становление новой парадигмы образования. На смену жесткой централизации образования приходят тенденции вариативности. Ряд исследователей (А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский и др.) отмечают, что новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности учащегося, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и кроме социальных качеств наделяется субъективными свойствами, определяющими ее самостоятельность, независимость, способность к саморегуляции, рефлексии.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации образования показывает, что в качестве основных единиц обновления его содержания рассматриваются компетентности и компетенции. В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В.И. Байденко, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др.

Обобщение исследований по проблеме ключевых конструктов, проводимых в Западной Европе, показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ

---

<sup>37</sup> См.: Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2000. С 71–84.

предлагаемых конструкторов показывает, что одни из них относятся к компетентности – широкой общеобразовательной, политической и метакультурной осведомленности, другие обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или метакачества)<sup>38</sup>.

Представляется, что реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии не оправдана. Следует также иметь в виду, что при научном обосновании интегральных конструкторов образования зарубежные ученые опирались на работы П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Обобщение собственных поисковых исследований позволило нам определить основные смыслообразующие понятия модернизации образования.

*Компетентностный подход* – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкторы: компетентности, компетенции и метакачества.

*Компетентности* – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер.

---

<sup>38</sup> См.: Оценка качества профессионального образования / Под ред. В.И. Байденко, Дж. ван Занворта. М., 2001.

Конкретизация этого уровня обобщения состоит в терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

В самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний.

Универсальные компетентности широкого спектра использования называют ключевыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности развития процессов и явлений действительности. По нашему мнению, более правильно называть их *базовыми компетентностями*, тем самым подчеркивая их первичность по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и метакачествам. Базовые компетентности являются многофункциональными, надпредметными и междисциплинарными. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> См.: Управление школой // Учит. газ. 2001. № 32.



Для системы профессионального образования актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности.

Таким образом, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

Можно выделить следующие базовые компетентности:

- общенаучные (основные понятия, законы развития природы, общества и деятельности человека);
- социально-экономические (основы экономики и организационного поведения);
- гражданско-правовые;
- информационно-коммуникационные;
- политехнические (естественнонаучные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими);
- общепрофессиональные (присущие группе профессий).

*Компетенции* – обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых. *Ключевые компетенции* определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компе-

тенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции – способности брать на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, потребность участвовать в функционировании демократических институтов;

- межкультурные компетенции, способствующие установлению конструктивных взаимоотношений людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;

- коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

- социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию<sup>40</sup>.

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие «компетенция».

Анализ различных толкований смыслообразующих конструктов компетентностного подхода привел нас к мысли о необходимости вы-

---

<sup>40</sup> См.: Государственные и образовательные стандарты в системе общего образования: Теория и практика / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова. М.В. Рыжакова. М., 2002. С. 63.

деления еще одного конструкта обновления образования, а именно *метакачеств* – способностей, качеств, свойств личности (учебно-познавательных и социально-профессиональных), определяющих продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека.

Какие же это способности, качества и свойства личности? В современном постиндустриальном обществе существенно изменились социально-профессиональные функции работников; оказались востребованными такие качества, как обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, самоконтроль и др.

При определении структуры метакачеств следует опираться на концептуальные положения психологии личности.

В отечественной психологии личность рассматривается как открытая целеустремленная динамическая система, характеризующаяся многомерностью и иерархичностью. В ней Б.Ф. Ломов выделяет три основные функциональные подсистемы:

- когнитивную, которая включает познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;
- регулятивную, включающую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю и воздействию на поведение других людей;
- коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми<sup>41</sup>.

Интегративной характеристикой деятельной личности являются способности – индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей. Различают общие и специальные способности. Д.Н. Завалишина вслед за Б.М. Тепловым связывает общие способности со способностями

---

<sup>41</sup> См.: Ломов Б.Ф. Указ. соч.

выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а специальные – с отдельными видами деятельности<sup>42</sup>.

Обобщая эти положения, можно выделить две группы метакачеств:

- широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательной и социально-профессиональной деятельности. К ним следует отнести познавательные, регуляторные и коммуникативные качества;
- узкого радиуса действия – метапрофессиональные качества, необходимые при выполнении деятельности в рамках определенного типа профессий: человек–человек, человек–техника, человек–природа и др.

К первой группе качеств относятся наблюдательность, attentionные, имажинитивные, мнемические, мыслительные качества, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.

Метапрофессиональные качества второй группы разнесены по типам профессий. Так, для профессий типа «человек–человек» актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, асертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Из характеристики конструкторов обновления содержания профессионального образования следует их тесная взаимосвязь. Все они включают знания, умения и навыки, а также мотивационные и эмоционально-волевые компоненты. Схематически их взаимосвязь изображена на рис. 3.

Анализ ключевых конструкторов обновления содержания профессионального образования позволяет структурировать их по следующим основным направлениям: общекультурные, социальные, учебно-познавательные, организационные и специальные (табл. 4).

---

<sup>42</sup> См.: Завалишина Д.Н. Психологическая структура деятельности // Развитие и диагностика способностей. М., 1991.

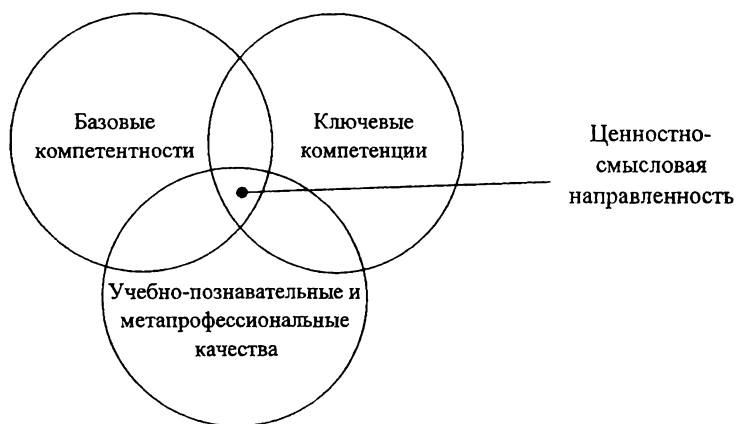


Рис. 3. Взаимосвязь ведущих конструктов обновления содержания профессионального образования

Таблица 4

Характеристика основных единиц обновления содержания профессионального образования

Базовые компетентности	Ключевые компетенции	Метапрофессиональные качества
1	2	3
<i>Общекультурные</i>		
Осведомленность об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека, отдельных народов Знание опыта прошлых поколений, культурного наследия, выдающихся исторических личностей в сфере науки и культуры	Способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий Уважение прав и свобод человека	Толерантность, космополитизм, гуманность, общая культура

Продолжение табл. 4

1	2	3
<p>Компетентность в бытовой и культурно-досуговой сфере</p> <p>Знание правил личной гигиены, внутренняя экологическая культура, знание правил безопасной жизнедеятельности, половая грамотность</p>	<p>Способность к выбору путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность</p> <p>Уважение человеческого достоинства</p>	<p>Нравственная культура, экологичность, справедливость</p>
<i>Социальные</i>		
<p>Знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства</p> <p>Знания в сфере гражданско-общественной деятельности (права потребителя, покупателя, клиента)</p> <p>Правовая и экономическая грамотность</p>	<p>Умение анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, руководствоваться этическими нормами трудовых и гражданских взаимоотношений</p>	<p>Предприимчивость, гражданская и юридическая ответственность, патриотизм</p>
<p>Знание необходимых языков</p> <p>Риторическая грамотность</p> <p>Владение техникой аргументации и ведения спора</p> <p>Осведомленность относительно способов учебного сотрудничества, технологий разрешения конфликтных ситуаций ненасильственным путем</p>	<p>Владение устным и письменным общением более чем на одном языке</p> <p>Целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, средств невербального общения, соблюдение речевой дисциплины</p> <p>Проявление эмоциональной устойчивости в ситуациях социально-профессиональной напряженности</p> <p>Проявление терпимости к мнениям и позициям других</p>	<p>Эмоциональная устойчивость, рефлексивность</p>

Продолжение табл. 4

1	2	3
	<p>Умение прогнозировать развитие межсубъектных отношений</p> <p>Способность активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими людьми</p>	
<i>Учебно-познавательные</i>		
<p>Осведомленность относительно приемов действий в нестандартных ситуациях, эвристических методов решения проблем</p> <p>Осведомленность о различных способах размещения и использования ресурсов</p> <p>Усвоение способов приобретения знаний из различных источников информации</p> <p>Знание основ рациональной организации учебной деятельности</p> <p>Освоение основ организации исследовательской деятельности</p> <p>Знание социальных аспектов научных исследований, их применения в экономике, социальных последствий использования достижений науки</p>	<p>Способность к самостоятельному решению учебно-познавательных задач</p> <p>Самостоятельное использование информационных ресурсов</p> <p>Умение самостоятельно получать и структурировать информацию</p> <p>Реализация исследовательских умений</p> <p>Использование математических знаний для анализа статистической информации, различных аспектов финансовой деятельности</p>	<p>Креативность</p> <p>Информационная мобильность</p>
<i>Организационные</i>		
<p>Знание принципов временного менеджмента,</p>	<p>Способность к организации и контролю своей</p>	<p>Самоменеджмент, организованность</p>

1	2	3
планирования дня Владение планированием временного режима работы	деятельности, оценке ее результатов Способность определять приоритеты, осуществ- лять ситуационный ана- лиз Способность обобщать результаты, выявлять ошибки, гибко корректи- ровать планы Способность противо- стоять неуверенности и неопределенности	
<i>Специальные</i>		
Информационно-техно- логическая грамотность  Знание основ измеритель- ной деятельности Владение приемами получения и обработки данных  Знание социально-про- фессионального этикета Осведомленность отно- сительно рационального использования ресурсов	Владение информаци- онно-технологическими средствами обеспечения деятельности (компьютер, факс, Интернет и пр.)  Владение измеритель- ными навыками, исполь- зование вероятностных, статистических и других методов познания  Умение ориентироваться в нормах и этике трудо- вых взаимоотношений Способность к рацио- нализации технологичес- ких процессов	Профессиональная мобильность  Технологичность  Профессионально-эти- ческая нормативность Социально-профессио- ная ответствен- ность

В заключение необходимо подчеркнуть, что базовые компетентности выступают в качестве основы для последующих форм обучения, они формулируются в *объективно-знаниевой форме*. Формирование ключевых компетенций имеет *деятельностный характер* и возможно лишь с опорой на определенный уровень функциональной грамотности (базовой компетентности) обучающихся. И наконец,



метапрофессиональные качества имеют общепрофессиональный характер и выступают *результатом личностного развития* субъекта деятельности.

### **3.3. Личностно-развивающее содержание профессионального образования**

Содержание образования включает педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностное отношение к миру. Их усвоение обеспечивает развитие личности. Содержание образования раскрывается в образовательных программах, учебных планах, учебниках.

Введение в 1992 г. в практику отечественной школы образовательных стандартов изменило структуру нормативных и методических документов в содержании образования.

В настоящее время содержание образования включает:

- образовательный стандарт;
- учебный план;
- учебные программы;
- учебники;
- методические пособия;
- дидактические материалы.

В стандартах зафиксирован эталонный уровень образования, они определяют минимум содержания основных образовательных программ (включающих учебный план и программы), максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Сфера действия стандарта – нормативно-правовая. Главный объект – нормирование содержания образования. Основная функция образовательных стандартов – обеспечение качества образования и возможность его контроля. Стандарт, конечно, обладает определенным развивающим потенциалом, способствует социализации, формированию социально и профессионально важных качеств обучаемых. Вместе с тем следует подчеркнуть, что образовательные стандарты ориентированы на формирование *образованности* обучаемых, которая выражает определенную меру освоения социаль-

ного опыта (что должны знать и уметь делать обучаемые). Развивающая функция образования в стандарте не отражена.

Обсуждая проблему личностно-развивающего образования, следует поставить вопрос о возможности проектирования содержания профессионального образования, предусматривающего развитие личности.

Одним из перспективных путей решения этой проблемы может стать введение в образовательные стандарты новых интегративных конструкторов: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. Интегративный, междисциплинарный характер этих конструкторов не позволяет соотносить их с конкретным учебным предметом, курсом или дисциплиной. Поэтому их целесообразно отразить в модели выпускника или стандарте профессии.

В последние десятилетия в международной практике стали разрабатываться *профессиональные стандарты* (ПС), представляющие собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям, знаниям, умениям и навыкам, а также компетенциям и уровням профессиональной подготовки специалистов.

На основе профессиональных стандартов в экономически развитых странах созданы системы сертификации персонала для оценки уровня компетентности и профессионализма работников. Такие системы позволяют обеспечивать компетенцию трудовых ресурсов, необходимых для осуществления стратегий и достижения целей организаций в рамках международных стандартов качества ISO<sup>43</sup>.

Профессиональные стандарты служат важным руководством и основанием для формирования системы профессионального образования и обучения. Они являются также основанием для разработки образовательных стандартов всех уровней с учетом требований к квалификации работника, предъявляемых рынком труда, работодателем.

Основой, сердцевиной, объединяющей профессиональные и образовательные стандарты, должны быть единые требования к интегративным социально-профессиональным конструкторам: компетентно-

---

<sup>43</sup> См.: *Машукова Н.Д.* Принципы формирования профессиональных стандартов и их сопряженность с образовательными стандартами // Сред. проф. образование. 2002. № 1. С. 17–19.

стям, компетенциям и метапрофессиональным качествам работника по каждой профессии и учебной специальности, направлению. Эти конструкты делают наглядными и поддающимися проверке цели, содержание обучения и уровень требований, предъявляемых к работнику со стороны рынка труда.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях проблема формирования профессиональных стандартов и их сопряжения с образовательными стандартами приобретает особую актуальность. Значимость этого аспекта исследований в области психологии профессионального образования повышается в связи с пересмотром норм многих видов деятельности и изменением мира профессий. Мир профессий характеризуется нестабильностью в силу изменений содержания профессий, средств и условий труда. Также отмечается изменение связи профессионального труда и профессионального образования.

Внимание исследователей акцентируется на психологическом содержании основных характеристик профессионала как субъекта деятельности: мотивах и целях, которые образуют внутреннюю детерминацию профессионального поведения и деятельности, направляя активность субъекта в соответствии со спецификой содержания конкретной профессиональной деятельности. Формирование и развитие профессионала как активного субъекта на этапе профессиональной подготовки невозможно без разработки образовательных и профессиональных стандартов, без разрешения проблемы их сопряжения, а также без выбора адекватной научной основы их компонентов и содержания.

Профессиональные стандарты включают нормативные требования к исполнителю профессиональной деятельности. В настоящее время ПС разработаны для различных видов деятельности (риэлторов, консультантов, менеджеров и т.д.). ПС интегрируют в себе также описание этических норм деятельности, обязательных к принятию и соблюдению всеми членами профессионального сообщества. Особое значение ПС обрели в связи с интеграцией национальных рынков в систему единого мирового рынка. Специалист, сертифицированный в соответствии со стандартом профессионального сообщества, становится «конвертируемым» (приобретает конкурентоспособность), в то

время как «конвертируемость» национального диплома о профессиональном образовании остается проблематичной.

В качестве основы сопряжения профессиональных и образовательных стандартов можно рассматривать концепции профессионального развития и профессионально-образовательного пространства личности. Основными профессионально-психологическими компонентами для разработки ПС являются требования к уровню профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональной квалификации специалиста, способам и алгоритмам решения профессиональных задач, а также базовые компетентности. ПС направлены на обеспечение профессионализма личности (требования к уровню развития профессионально важных качеств, личностных качеств работника и т.д.). Основными профессионально-психологическими компонентами для разработки ПС являются базовые компетентности, ключевые компетенции, метапрофессиональные качества субъекта деятельности.

Таким образом, концепция профессионального развития личности позволяет осуществить сопряжение профессиональных и образовательных стандартов, что, в свою очередь, будет способствовать реализации возможности формирования конкурентоспособности, многомерного движения личности в профессионально-образовательном пространстве и созданию оптимальных условий для такого движения.

Усиление развивающей функции содержания образования обуславливает необходимость проектирования курсов, практикумов, направленных на формирование профессионально важных качеств, социально-профессиональных умений и форм поведения.

Анализ профессиональных функций специалистов показывает, что востребованы такие качества, как коммуникативность, ответственность, рефлексия, работоспособность, способность к сотрудничеству и кооперации, профессиональная самостоятельность, инициативность, сверхнормативная профессиональная активность и др. Формирование отдельных личностно и профессионально значимых качеств происходит уже в процессе социализации личности, другие развиваются в ходе профессионального образования, третьи приобретаются в процессе профессионализации.

Развитие этих качеств в профессиональной школе требует особых психолого-педагогических технологий, применяемых при изучении всех учебных предметов и дисциплин. Помимо такого общего подхода оправданно введение в учебные планы блока дисциплин, основной целью которых является развитие метапрофессиональных качеств. К ним можно отнести такие учебные курсы, как «Социальные коммуникации», «Основы самоменеджмента», «Организационная психология», практикумы «Социально-профессиональное поведение», «Технология переговорной деятельности», «Деловое общение» и др.

На уровне учебных программ развивающая функция содержания образования может быть обеспечена путем включения развивающих модулей (историко-эволюционный аспект постановки и решения конкретной проблемы, определяющей содержание темы (раздела) учебного предмета; анализ альтернативных способов, технологий решения проблемы; рефлексия научно-познавательного поиска решения проблемы, практическая значимость рассматриваемой темы для будущей профессиональной деятельности).

Большими возможностями в плане усиления развивающей функции содержания образования обладает система дополнительного образования. Включение в содержание обучения информационных и коммуникационных технологий существенно обогащает развивающий потенциал содержания образования.

Обобщая вышесказанное, можно наметить следующие *направления построения личностно-развивающего содержания профессионального образования*:

1. Проектирование профессиональных стандартов, которые отражают требования работодателя к качеству подготовки специалиста, определяют уровень его квалификации и совокупность необходимых личностных свойств.

2. Разработка образовательных стандартов на основе компетентного подхода. В качестве дидактических единиц стандарта наряду с традиционными знаниями и умениями выступают базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества.

3. Диверсификация состава учебных дисциплин в профессионально-образовательных программах. Введение в учебные планы

лично-развивающих элективных дисциплин и практикумов, ориентированных на воспитание и развитие личности обучаемых.

4. Проектирование лично-развивающих модулей по отдельным темам и разделам учебных программ в соответствии с логикой научно-профессиональной деятельности.

5. Разработка учебно-методических пособий, ориентированных на самостоятельный поиск информации, выполнение проектов, решение проблемных ситуаций и творческих задач.

Наибольшими возможностями в плане обеспечения лично-развивающего образования обладают технологии обучения и воспитания, которые будут рассмотрены в следующей главе.

## **Глава 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **4.1. Технологии развивающего профессионального обучения**

Реализация развивающей функции профессионального образования во многом определяется используемыми психолого-педагогическими технологиями. Любая образовательная технология – это воплощение определенной стратегии. Коль скоро речь идет о развивающем образовании, то требуются и адекватные технологии. Но прежде следует выяснить, что такое технология и какие виды технологий применяются в образовании.

*Технология* (от гр. *techné* – искусство, мастерство, *logos* – учение, понятие) – это совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта.

В научно-технической литературе широко применяются понятия, связанные с социальными, информационными, биологическими, производственными и другими технологиями. В научно-педагогической литературе используются термины «педагогические технологии», «технологии обучения», «психотехнологии», «инновационные технологии» и др. Рассмотрим эти понятия. Исходным является понятие «педагогическая технология». Его общепризнанного определения в отечественной педагогике и психологии пока нет.

В.М. Монахов, рассматривая инновационные технологии в профессиональном образовании, приводит 12 определений технологии, в том числе определение ЮНЕСКО: педагогическая технология – это систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> См.: Профессиональная педагогика. М., 1998. С.265.

Весьма широкое определение дает Д.Г. Левитес: «Педагогическая технология... – это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей». В узком смысле слова педагогические технологии, по его мнению, должны гарантировать достижение эталонных результатов обучения (знаний и умений)<sup>45</sup>.

Масштабы создания новой технологии могут быть разными: от проектирования урока и системы уроков до крупномасштабной акции пересмотра методической системы обучения, содержания обучения, учебного процесса, проектирования профессиональной школы нового типа.

Анализируя различия технологии и методики, В. М. Монахов уточняет свое понимание педагогической технологии. Если методика в большинстве случаев – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличают два принципиальных момента: 1) она гарантирует конечный результат; 2) является проектом будущего учебного процесса.

Итак, *педагогическая технология* – это совокупность способов, приемов, упражнений, процедур, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса и направленных на достижение планируемого результата. Поскольку речь идет о субъектах деятельности, то в равной мере к ним относятся и обучаемые, и обучающие. Видами деятельности могут выступать обучение и воспитание, а также деятельность по изменению личности, развитию ее структурных составляющих: направленности, образованности, опыта, познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств, психофизиологических свойств.

Развивающие технологии образования ориентированы на достижение следующих целей:

- актуализация профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;

---

<sup>45</sup> См.: Левитес Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.; Воронеж, 2003. С. 65.



- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Обобщение вышеизложенного позволяет дать следующее определение *развивающей образовательной технологии*: это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

В данном определении подчеркиваются важные моменты развивающих технологий профессионального образования:

- целевая установка на развитие личности;
- интеграционное единство форм, методов и средств обучения;
- взаимодействие обучаемых и педагогов;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Реализация этих технологий в профессионально-образовательном процессе обеспечивается соблюдением следующих условий:

- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;
- наличие четкой и диагностически заданной цели образования, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате;
- представление учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- указание способов взаимодействия субъектов профессионально-образовательного процесса;
- обозначение границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;

- обеспечение открытости обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

Развивающее профессиональное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития. Поэтому технологии должны быть направлены на реализацию этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности.

Важное значение в развивающих технологиях придается взаимодействию педагогов и обучаемых. Оптимальные условия для развития учебно-профессиональной мотивации, достижения цели развития личности обеспечивает *педагогическая фасилитация*<sup>46</sup>. Феномен фасилитации возникает, если педагог:

- является для обучаемых авторитетным, референтным и признанным;
- владеет техниками и приемами аттракции, эмпатийного слушания, конгруэнтного (адекватного и искреннего) выражения своего отношения к обучаемым;
- проявляет толерантность к противоположным мнениям, независимому поведению.

Педагогическая фасилитация создает наилучшие условия для реализации развивающих технологий профессионального образования. Это взаимодействие обеспечивает благоприятное личностно-развивающее общение (интеракцию) всех субъектов образования.

В психолого-педагогической литературе накоплен огромный арсенал форм и методов обучения, воспитания и развития обучаемых, которые можно отнести к развивающим технологиям (развивающая диагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и др.).

Рассмотрим особенности этих технологий, получивших распространение в профессиональном и последипломном образовании.

---

<sup>46</sup> Педагогическая фасилитация – это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развития субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога.

## ***Развивающая психодиагностика***

Одной из эффективных психотехнологий формирования метаобразований в системе последиplomного образования является *развивающая психодиагностика*.

*Психодиагностика* – область психологической науки и практики, направленная на распознавание психологических особенностей и различий людей и социальных групп.

Развивающая функция психодиагностики заключается в том, что, интерпретируя результаты диагностики индивидуально-психологических характеристик и сообщая их специалисту, мы тем самым актуализируем имеющиеся у него психологические знания, а также расширяем его психологическую компетентность. А поскольку индивидуальные показатели диагностики имеют большую субъективную значимость для специалиста, то объяснение сущности диагностируемых психологических характеристик приобретает особую личностную значимость. Психологические знания не столько усваиваются, сколько присваиваются, происходит формирование аутокомпетентности, которая становится фактором самореализации профессионально-психологического потенциала личности.

Чтобы психодиагностика удовлетворяла требованиям профессионального развития, необходимо создание особой *ситуации развития* – специфической системы отношений педагога-психолога и обучаемых, характеризующихся открытостью и доверительностью.

Психодиагностическая ситуация развития включает следующие моменты:

- педагог-психолог создает внутреннюю мотивацию саморазвития и самосовершенствования у членов группы в ходе компетентного разъяснения диагностируемых показателей личности специалиста;
- данные диагностики ориентированы на обогащение представлений обследуемых о себе; диагностика направлена на формирование их аутокомпетентности;
- диагностические процедуры предусматривают активное участие членов группы в проектировании и обсуждении профессиональ-

но-психологического профиля личности, обработке полученных данных и их интерпретации;

- при проведении личностно-развивающей диагностики применяются диалогические техники: беседы, тренинги, психологическое консультирование; в рамках диалогового подхода педагог-психолог вступает в доверительный контакт с членами группы;

- интерпретация индивидуальных данных диагностики осуществляется в щадящем режиме; наряду с наиболее вероятной гипотезой рассматривается и противоположная, при этом соблюдается принцип «презумпции невиновности»;

- психодиагностика должна быть направлена на комплексную оценку личности специалиста, а для этого нужны научно обоснованная психграмма специалиста или его профессионально-психологический профиль; обобщение результатов диагностики по группе в целом кладется в основу программы развития метаобразований специалиста;

- повторная диагностика социально-профессиональных метаобразований личности через 2–3 года становится основой психологического сопровождения профессионального роста и карьеры специалиста.

Таким образом, есть все основания рассматривать профессионально ориентированную психодиагностику как фактор, инициирующий развитие и саморазвитие специалиста, его компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств.

Подбор методов диагностики основывается на адекватном понимании профессиональной деятельности и научно обоснованном представлении о составе метаобразований личности. Содержательный анализ профессии позволяет определить состав профессиональных компетентностей и компетенций, а структура личности – состав метапрофессиональных качеств.

Формой структурирования психодиагностики выступают диагностические профили специалистов. Одним из простейших вариантов упорядочения профессионально значимых параметров личности специалиста является *профессионально-психологический профиль*.

Профессионально-психологический профиль проектируется на основе изучения должностных обязанностей и профессиональной деятельности специалиста. В зависимости от задач психодиагностики подбираются методики, которые позволяют выявить уровень развития профессионально важных характеристик специалиста: базовых компетентностей, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств. Проектирование профессионально-психологического профиля специалиста и подбор методик диагностики являются наиболее важными моментами личностно-развивающих технологий профессионального развития специалиста.

В качестве примера приведем профессионально-психологический профиль специалиста (табл. 5), разработанный для решения следующих задач:

- актуализации профессионально-психологического потенциала личности;
- повышения психолого-педагогической компетентности и аутокомпетентности;
- развития и коррекции метапрофессиональных качеств.

В проектировании профиля специалиста можно выделить следующие этапы:

1. Вместе с заказчиком определяются цели и задачи профессионального развития или повышения квалификации специалистов.
2. Разрабатывается профессионально-образовательная программа и психограмма специалиста.
3. Составляется технологическая карта реализации профессионально-образовательной программы с указанием личностно-развивающих технологий.
4. Конструируется профессионально-психологический профиль специалиста и подбираются методы диагностики метаобразований.
5. Проектируется сценарий реализации всей профессионально-образовательной программы и намечаются возможные пути развития персонала учреждения.

Таблица 5

## Профессионально-психологический профиль специалиста

Возраст \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_  
 Образование \_\_\_\_\_ Стаж \_\_\_\_\_  
 Должность \_\_\_\_\_

Метаобразования специалиста	Баллы	Уровень выраженности
<i>1. Базовые компетентности</i>		
1.1. Социально-коммуникативная компетентность:		
• социально-коммуникативная адаптивность		
• стремление к согласию		
• нетерпимость к неопределенности		
• оптимизм		
• фрустрационная толерантность		
1.2. Аутокомпетентность		
1.3. Специальная компетентность		
<i>2. Ключевые компетенции</i>		
2.1. Социальные компетенции		
2.2. Познавательные компетенции		
2.3. Организационные компетенции		
2.4. Методические компетенции		
<i>3. Метапрофессиональные качества личности</i>		
3.1. Предприимчивость		
3.2. Ответственность:		
• интернальность		
• экстернальность		
3.3. Творческий потенциал		
3.4. Мобильность – ригидность		
3.5. Волевой самоконтроль:		
• настойчивость		
• самообладание		
3.6. Готовность к саморазвитию		

В заключение следует отметить, что развивающая диагностика в основном направлена на формирование социально-психологической компетентности, мотивирование личностного и профессионального роста, саморазвитие и актуализацию профессионально-психологического потенциала.

## **Тренинги развития метапрофессиональных качеств**

К образовательным технологиям относятся также *тренинги развития* личности (интеллектуальный тренинг, тренинги рефлексии, уверенности в себе, креативности и др.), широко применяемые в профессиональной школе и системе последипломного образования. Они направлены на раскрытие и развитие индивидуальности обучаемых, активизацию и реализацию их потенциала, оптимизацию взаимоотношений всех участников профессионально-образовательного процесса.

*Тренинг* – это система воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию метапрофессиональных характеристик специалиста. Особенностью тренингов является «формообразование» личности, адекватной содержанию, требованиям профессиональной деятельности. Тренинги предоставляют возможность организации режима саморазвития и самосовершенствования личности как непрерывного процесса.

Такое понимание термина «тренинг» связано с расширением диапазона целей, реализуемых при проведении занятий. Система упражнений, применяемых в тренинге, направлена на решение следующих задач:

- развитие познавательных компетенций: свойств памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения, а также приемов по управлению ими как одной из составляющих самореализации;
- пробуждение интереса и мотивации к самопознанию, основой которого является взаимодействие с другими людьми, и через это взаимодействие обращение к рефлексивному отражению своего Я;
- развитие метапрофессиональных качеств: коммуникативных способностей, способностей анализировать собственное поведение и поведение других людей, адекватно воспринимать окружающих и др.

Основные функции тренингов:

- актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста.
- повышение социально-профессиональной и психологической компетентности;

- развитие ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств;
- профилактика социально и профессионально нежелательных качеств, профессиональной стагнации и деструктивных изменений личности;
- коррекция профессионально-психологического профиля личности.

В проектировании тренингов развития приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности специалиста, его профессиональных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств. Наряду с технологиями развития этих интегративных характеристик специалиста в содержание тренингов развития включаются широко описанные в психологической литературе приемы изменения психических состояний человека:

- «разогрев», «размораживание» для снижения ненужной напряженности, преодоления личностного сопротивления изменениям;
- лабилизация – осознание человеком неадекватности своего поведения в определенных профессиональных ситуациях, неудовлетворенность прежними формами поведения, создание положительной мотивации к обучению, формирование готовности к усвоению нового;
- подача приемов, техник нового профессионального поведения;
- «замораживание» – закрепление новых способов деятельности, интеграция их в личность<sup>47</sup>.

Проведение тренингов развития метапрофессиональных образований предполагает хорошее знание профессии, социально-профессиональных и психологических характеристик личности специалиста.

Выбор типа тренинга зависит от цели работы с персоналом, профессиографической характеристики деятельности и личности специалистов, от их базового образования, ступени профессионализма. Исходные положения для проведения тренингов заключены в кон-

---

<sup>47</sup> См.: Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. С. 240.



цепции профессионального становления личности, которая позволяет определить основную стратегическую линию работы с персоналом и разработать целостную программу развития профессионально-психологического потенциала специалистов.

Сценарии тренинговых занятий имеют единую модель. В начале занятия дается предварительная инструкция, повторяемая дважды: подробно и в свернутом виде в форме короткого резюме. В инструкции оговариваются задание, условия его выполнения, время, отводимое на его выполнение. Ведущие тренинга управляют всем процессом его проведения, подводят итоги, вместе с группой определяют лучших. При оценивании результатов учитываются временные, количественные и качественные показатели (кто быстрее, лучше, интереснее, увлекательнее, острее, нестандартнее).

Благоприятные условия для работы группы создаются благодаря рефлексии, положительной эмоциональной атмосфере, снижающей психологическую напряженность, а также посредством овладения основными правилами поведения во время занятий. К основным правилам работы группы относятся:

- 1) активность, предполагающая включение всех участников в работу группы, проявление интеллектуальной, эмоциональной, двигательной активности;
- 2) общение по принципу «здесь и теперь», предполагающее обращение к настоящему, тому, что волнует участников именно сейчас, обсуждение того, что происходит в группе;
- 3) эмоциональная поддержка участников во время обсуждения упражнений и заданий, выявление положительных качеств личности;
- 4) искренность и доверительность в общении;
- 5) недопустимость непосредственных оценок человека (оцениваются не качества участников, а только их действия);
- 6) конфиденциальность всего происходящего в группе.

Технологии проведения тренингов широко описаны в литературе. В самом общем виде личностно-развивающие тренинги проводятся следующим образом:

- тренинг ведут два педагога-психолога; в самом начале занятия они представляют друг друга;

- осуществляется введение в проблематику тренинга, обеспечение открытости и доверительного отношения участников друг к другу;
- формируется готовность к взаимному сотрудничеству, мотивация достижения целей тренинга;
- осуществляется освоение психотехник нового профессионального поведения и развития социально и профессионально важных умений, качеств и способностей;
- актуализируется профессионально-психологический потенциал специалистов;
- осуществляется коррекция профессионально-психологического потенциала личности специалиста.

Важная роль в проведении тренингов отводится ведущему, который выступает в большей степени в роли *фасилитатора* – человека, облегчающего проявление инициативы и личностное взаимодействие участников, оказывающего психологическую поддержку, а не оценивающего. Ведущий сам выступает в качестве модели самораскрывающейся личности, рассказывая о себе откровенно, как и остальные участники. Проявляя внимание и заботу, он создает в группе обстановку принятия и эмпатического взаимопонимания.

Реализация тренингов обуславливает применение технологий педагогической фасилитации, максимально учитывающих психологические особенности всех сторон межличностного общения. Основными принципами отбора таких технологий являются:

- обеспечение сотрудничества всех субъектов образовательного процесса;
- построение общения на паритетных началах;
- признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение;
- признание каждого субъекта общения уникальной личностью;
- открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний;

- фасилитационная организация пространства общения<sup>48</sup>.

Эффективным фасилитационным приемом является самопрезентация педагога, раскрытие им своего жизненного и педагогического опыта. Использование этого приема способствует принятию членами тренинговой группы личности педагога и тем самым позволяет снять психологические барьеры отчужденности между всеми субъектами личностно-развивающего педагогического общения.

Результатами развивающих профессионально ориентированных тренингов и критериями их эффективности являются:

- повышение аутопсихологической, психологической и профессиональной компетентности;
- переход специалистов на новый уровень профессионализма;
- развитие готовности к самоизменению, саморазвитию и самореализации в области профессиональной деятельности;
- создание оптимистической профессиональной перспективы и овладение технологиями профессионального самосохранения;
- преодоление деструктивных профессиональных изменений и предупреждение потери смысла профессиональной жизни.

Тренинги развития способствуют также формированию социальных, познавательных и профессиональных компетенций, развитию таких метапрофессиональных качеств, как коммуникативность, креативность, рефлексивность, ассертивность (уверенность в себе), толерантность.

### ***Организационно-деятельностные игры***

К организационно-деятельностным играм относятся деловые и плановые игры. Игра – это разновидность непродуктивной деятельности, главным мотивом которой является не ее результат, а сам процесс.

---

<sup>48</sup> Фасилитационная организация пространства общения предполагает такое расположение участников, которое обеспечивает зрительный контакт, взаимосвязанное выполнение совместных действий, обмен невербальными и вербальными средствами коммуникации, эмоциональными состояниями.

Выделяют следующие компоненты игры:

- игровые роли и их принятие;
- построенные по определенным правилам игровые действия;
- моделирование игрового процесса и сопутствующего ему эмоционального напряжения (технология игры).

Ведущим компонентом игры выступает роль и ее принятие. Роль представляет собой комплекс социальных требований, ожиданий, предъявляемых обществом, окружающими к данному человеку, его поведению. Исполнение роли предполагает точное воспроизведение деятельности человека во внешнем плане. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Игровые действия определяются целевым аспектом игры. Они могут задаваться сценарием, ведущим игры, нормативными документами или же формируются самими игроками в соответствии с их видением ситуации и поставленными перед ними целями.

Моделирование в игре – это создание макетов, замещающих объекты реальной ситуации, а также манипулирование ими с целью замены реального экспериментирования искусственно сконструированными поведенческими образцами.

*Деловые игры* имеют много общего с тестами. Они выполняют функцию выявления и оценки (в том числе измерения) с помощью определенных испытаний индивидуальных качеств личности, ее знаний, умений, компетенций, метапрофессиональных качеств и образцов поведения. Вместе с тем существует ряд отличий деловых игр от тестов. Можно выделить следующие особенности игры:

- это поведенческая коммуникация, т.е. игра основывается на определенных действиях, а не на предлагаемых ответах;
- игра отличается сложностью и взаимозависимостью решаемых задач;
- игровая ситуация имитирует реальную;
- игра многофункциональна, поскольку совмещает функции диагностики с функциями обучения, тренинга и развития ее участников;

- оценка эффективности игры непосредственно зависит от процесса ее протекания, а тест оценивается по результатам его выполнения.

В процессе развития метаобразований личности деловые игры позволяют решить следующие задачи:

- определить индивидуальные компетенции участников, степень их подготовленности к выполнению профессиональной деятельности;

- повысить интерес участников к процессу работы, усилить их вовлеченность в решение профессиональных задач;

- наглядно представить реальную ситуацию и определить стратегию собственных действий;

- изучить составные части организационной проблемы, выявить важнейшие из них и отработать комплексное поэтапное решение в имитационном режиме;

- приобрести компетенции по решению проблем в условиях, максимально приближенных к реальной ситуации.

При конструировании и проведении деловой игры реализуются следующие психолого-педагогические принципы: имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, совместной деятельности, диалогического общения, двухплановости, проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности.

Отличие деловой учебной игры от традиционных методов обучения, ее развивающие возможности заключаются в том, что в игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебно-профессиональных ситуаций.

Деловые игры способствуют формированию следующих социально и профессионально важных компетенций:

- видеть профессиональную ситуацию в целом, уметь анализировать составные части объекта деятельности и условия его функционирования;

- выделять в профессиональной ситуации предмет действий, средства и ожидаемые результаты;
- формулировать и ставить задачу, выделять систему действий, обеспечивающих достижение цели в данных условиях;
- строить модель деятельности по преобразованию условий поставленной задачи, подбору недостающей или элиминации излишней информации, изменению условий функционирования объекта или его свойств;
- осуществлять действия по решению задачи;
- проводить оценку и обобщение полученных результатов<sup>49</sup>.

*Плановая игра* – это последовательное, часто поэтапное проигрывание и проработка (анализ и осмысление) единых типичных изменяющихся ситуаций, на основе которых делаются общие выводы по решению комплексной организационной проблемы. Этот тип игр отличается большей приближенностью к реальным ситуациям.

Исходный пункт плановой игры – сложная организационная проблема. Суть этой проблемы, а также цели и образ действий участников задаются в письменной форме. Плановая игра отличается сложностью и сравнительно большим числом участников (30–40 человек), которые делятся на несколько групп.

Игра состоит из нескольких временных блоков, каждый из которых длится примерно два часа. В день проигрывается 2–4 блока. Игра рассчитана на 3–4 дня.

Игра начинается на основе полученных ее участниками документов, характеризующих ситуацию, задачи группы, цели и общий характер действий других групп. Последующие решения участников непосредственно влияют на процесс игры. В итоге игра развивается как результат действий, реакций на них и взаимодействий всех ее участников.

Общее руководство игрой и помощь участникам осуществляют инструкторы (модераторы). Они действуют совместно со штабом экспертов, предназначенным для решения возникающих проблем, не предусмотренных условиями игры. Итоги игры подводятся на пленарном заседании, в

---

<sup>49</sup> См.: *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. С. 132.

задачу которого входит выработка рекомендаций по практическому решению организационных проблем.

Можно отметить следующие достоинства плановых игр:

- наглядно проявляется уровень профессиональной компетентности сотрудника, его способность решать определенный круг задач;
- видны последствия принимаемых решений и действий;
- развивается способность замечать главное;
- возрастает активность участников, повышается их идентификация с решаемыми задачами;
- приобретается опыт, приближенный к реальности;
- вырабатываются рациональные способы мышления и поведения, а также коллективного взаимодействия;
- выявляются трудности на пути решения комплексной организационной проблемы.

В процессе деловых и плановых игр у участников развиваются такие метапрофессиональные качества, как организованность, корпоративность, толерантность, ассертивность, коммуникабельность, волевой самоконтроль, конвергентность и др.

### ***Метод проектов***

*Метод проектов* – система обучения, при которой обучающийся приобретает знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

В отечественной педагогике проектный метод связывали с развитием личности, подготовкой человека к жизни и труду. Метод проектов – это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности учащегося путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под руководством педагога новых товаров и услуг, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическую значимость.

Основная цель метода проектов – интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом процессе. Дидактическая ценность метода проектов заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности учащихся как основного средства их профессионального развития.

Метод проектов позволяет решить следующие дидактические задачи:

- актуализировать межпредметные связи в процессе подготовки учащихся;
- более полно реализовать взаимосвязь теории и практики в учебной деятельности учащихся;
- повысить уровень усвоения учащимися знаний и умений;
- повысить активность учащихся как субъектов образовательного процесса, усилить роль самообразования, самообучения, саморазвития;
- целенаправленно формировать компетенции и метапрофессиональные качества обучаемых.

Характерными особенностями метода проектов являются интегрированность, проблемность и контекстность. Первая означает оптимальный синтез сложившихся концепций усвоения знаний и теорий обучения. Вторая характеризует проблемность решаемых учащимися задач. Третья особенность – контекстность – предполагает интеграцию учебной, научной и практической деятельности будущих специалистов.

Основной принцип метода проектов заключается в такой организации деятельности учащихся, при которой обеспечивается их максимальная самостоятельность. Реализуя метод проектов, педагог выступает в роли консультанта-помощника. При этом он, конечно, руководит деятельностью учащихся, но делает это ненавязчиво.

Основу построения данной технологии составляют комплексные проектировочные задания, разработанные с учетом межпредметных связей и целостного характера работы. Как правило, выполнение таких заданий заканчивается на занятиях производственного обучения созданием спроектированного объекта.



Проектное задание заключается в проектировании и создании (или только проектировании) какого-либо предмета профессиональной деятельности. Учащиеся выполняют проектное задание самостоятельно, используя литературу, методические пособия, консультируясь с педагогами. По окончании работы над проектом производится проверка изученного материала. Позже результаты работы обсуждаются, определяются трудности и профессионально значимые характеристики участников работы.

Выделяют несколько форм метода проектов в зависимости от того, сколько учащихся принимают участие в разработке конкретного проекта (индивидуальный или групповой проект), сколько дисциплин охватывает проект (одну или несколько), какую специфику имеет основное задание проекта и насколько оно носит целостный характер (специфика проектного задания состоит в базовой цели проекта: исследование, рационализация или конструирование, а уровень целостности характеризуется уровнем практического воплощения проекта: или проект создается только на бумаге, или процесс создания переходит в материальную плоскость).

Наиболее эффективными на сегодняшний день признаны групповые проекты, имеющие междисциплинарный характер и являющиеся комплексными. Такие формы метода проектов наиболее удачно имитируют реальную профессиональную деятельность современных специалистов в условиях крупных предприятий на участках боксового производства, а также малых предприятий, оказывающих услуги населению.

Выполняя проекты, учащиеся на основе собственного опыта должны составить представление о жизненном цикле изделий – от зарождения замысла до его материальной реализации и использования на практике. При этом важной стороной проектирования является оптимизация предметного мира, соотнесение затрат и достигаемых результатов.

При проектировании приобретается опыт использования знаний для решения так называемых некорректных задач, когда имеется дефицит или избыток данных, отсутствует эталон решения. Таким образом, предоставляется возможность приобретения опыта творчества,

т.е. комбинирования и модернизации известных решений для достижения нового результата, диктуемого изменяющимися внешними условиями.

Важной целью проектирования является диагностика, которая дает возможность оценивать результаты как динамику развития каждого учащегося. Наблюдение за выполнением проектной деятельности позволяет получать данные о формировании жизненного и профессионального самоопределения учащихся. Следует считать, что цели проектирования достигаются, когда эффективность педагогических усилий и воспитательно-образовательного процесса оценивается динамикой роста показателей, которые фиксируются у учебной группы и (или) у каждого учащегося:

- информационной обеспеченности (представления, знания, тезаурус, понимание);
- функциональной грамотности (восприятие установок и объяснений, письменных текстов; умения задавать конструктивные вопросы, обращаться с техническими объектами; владение приемами безопасной работы, познавательными компетенциями и др.);
- технологической умелости (способность выполнять ранее усвоенные трудовые операции, грамотно используя инструменты и станки, достигать заданного уровня качества; знание свойств материалов; обеспечение личной безопасности; рациональная организация рабочего места и др.);
- интеллектуальной подготовленности (способность вербализовать трудовые операции; понимание постановки учебных (теоретических и практических) задач; достаточность объема памяти; сравнение предметов по размеру, форме, цвету, материалу и назначению; осознанное восприятие новой информации; методические компетенции по использованию учебной литературы, рациональному планированию деятельности, в том числе совместной с другими людьми);
- волевой подготовленности (стремление выполнять поставленные учебные задачи; внимательное отношение к речи педагога и к учебной ситуации; поддержание культуры труда; дружелюбное взаимодействие с другими учащимися; желание выполнить задание (работу) на высоком уровне качества; толерантное отношение к замечани-

ям, пожеланиям и советам; выбор темпа выполнения задания; успешное преодоление познавательных барьеров; способность запрашивать информацию и получать помощь и др.).

Дидактическая ценность метода проектов заключается в интеграции профессиональной подготовки обучаемых по разным учебным дисциплинам в процессе самостоятельной проектировочной деятельности. В ходе выполнения проектов у обучаемых происходит интеграция знаний по естественнонаучным, общетехническим и специальным дисциплинам, что приводит к формированию базовых профессиональных компетентностей. Разработка конструкторско-технологической документации, практическая реализация проекта и его защита способствуют формированию ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств.

### ***Когнитивное инструктирование***

К развивающим технологиям профессионального образования относится *когнитивное инструктирование*. Его сущность заключается в предоставлении обучаемому информации в знаково-символическом, наглядно-графическом виде (тексты книг, дидактические карточки, рисунки, схемы, чертежи, таблицы и т.д.) для решения учебно-познавательной задачи, выполнения практико-ориентированного задания, а в отдельных случаях для усвоения нового учебного материала.

Когнитивное инструктирование осуществляется с помощью *направляющих текстов*, дидактическая ценность которых заключается в ориентации на действенное усвоение знаний и формирование компетенций.

В учебном процессе возможно существование трех типов учебно-познавательных ситуаций:

- 1) проблемной ситуации;
- 2) ситуации задачи;
- 3) ситуации понимания, запоминания и воспроизведения.

Эти ситуации в учебном процессе могут возникать стихийно, независимо от желания и воли педагога, но могут быть и созданы в

соответствии с поставленной целью. Естественно, наиболее ценным является сознательное, преднамеренное и целенаправленное создание их педагогом путем использования речевых приемов, демонстрации опытов, предметов труда, с помощью раздаточных дидактических материалов с печатной или рукописной основой, которые называются «дидактические карточки», а в немецкой литературе – «Leittext» – направляющий текст, ориентированный на действенное усвоение знаний.

Психологической основой направляющих текстов является *саморегулируемое учение*. Саморегуляция – это целесообразное управление своими психическими состояниями и действиями. Она осуществляется в единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.

При всем разнообразии проявлений саморегуляция имеет следующую структуру: 1) принятая субъектом цель его произвольной активности; 2) модель значимых условий деятельности; 3) программа собственно исполнительских действий; 4) система критериев успешности деятельности; 5) информация о реально достигнутых результатах; 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха; 7) решения о необходимости и характере коррекции деятельности.

Поскольку принятая субъектом цель не определяет однозначно условий для построения программы исполнительских действий, при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения результата.

Как интегративное понятие саморегуляция характеризует такие метапрофессиональные качества обучаемых, как самостоятельность, рефлексия, самоконтроль и самоорганизация.

Когнитивное инструктирование позволяет решить следующие дидактические задачи:

- осуществить взаимосвязь теории и практики при выполнении учебного задания;
- научить учащихся сотрудничеству и кооперации при выполнении группового задания;

- организовать самостоятельное выполнение учебного задания и научить самостоятельно контролировать процесс и результат своего труда.

Сущностью направляющего текста является кодирование, хранение и сообщение субъекту с помощью словесно-знаковых средств относительно однотипной информации сравнительно небольшого объема для индивидуального восприятия. Обучаемые выполняют трудовое задание с помощью документации самостоятельно или занимаются с педагогом, затем производится проверка изученного с помощью самоконтроля или контроля со стороны других лиц. Далее совместно с инструктором обучаемые приступают к совершенствованию производственной работы.

Основной принцип метода направляющих текстов состоит в такой организации деятельности учащихся, при которой обеспечивается их максимальная самостоятельность в процессе обучения.

Теоретическое изучение реализации учебно-познавательных ситуаций на занятиях, наблюдение за работой преподавателей и мастеров, практический опыт показывают, что умелое использование направляющих текстов в учебном процессе является одним из оправдывающих себя способов осуществления индивидуального подхода к учащимся при создании и реализации различных типов учебно-познавательных ситуаций на занятиях спецтехнологии и производственного обучения.

Применение направляющих текстов для индивидуальной Работы – один из путей устранения противоречия между необходимостью передачи информации каждому субъекту в соответствии с его учебно-познавательными возможностями, с одной стороны, и отсутствием условий для такой передачи при фронтальном обучении – с другой.

Рассмотрим основные виды задач, используемых в направляющих текстах. Задача представляет собой некую абстракцию реальной ситуации, которая может быть представлена на трех уровнях:

- предметном, когда предметы, с помощью которых строится модель-задача, рассматриваются как знаки особого предметного языка;

- наглядно-графическом, когда в качестве материала для построения моделей-задач используются различные наглядно-графические системы, чертежи, рисунки, таблицы, карточки;

- знаково-символическом, когда задачи-модели строятся с помощью знаково-символического языка (тексты книг, учебников, дидактических карточек и т.д.)<sup>50</sup>.

Самым низким уровнем абстракции является предметный, а самым высоким – знаково-символический. В зависимости от особенностей той или иной области знаний задачи, разрешаемые с помощью этих знаний, строятся на уровне, характерном для данной области. Однако задачи, построенные на одном уровне, с помощью одного языка, могут иметь различные уровни абстракции<sup>51</sup>.

При решении задач различных уровней абстракции у учащегося постепенно формируются познавательные и методические компетенции, устанавливаются межпредметные связи, развиваются метапрофессиональные качества. В свою очередь выполнение заданий с помощью направляющих текстов свидетельствует о способности решать задачи определенной степени сложности. Поэтому в процессе обучения посредством метода направляющих текстов необходим плавный переход от простых задач к более сложным.

Использование в направляющих текстах задач различного уровня сложности повышает качество обучения за счет того, что учащийся решает задачи, предъявленные ему на таком уровне абстракции, на котором возможно оптимальным путем достичь намеченных преподавателем целей. При фронтальном методе обучения педагог не может одновременно передавать различную информацию, к тому же на разных уровнях абстракции, в то время как индивидуализация обучения путем применения направляющих текстов позволяет ему осуществлять дифференцированный подход к учащимся.

Психологической основой усвоения учебной информации посредством направляющих текстов являются механизмы интериоризации. Внешнее воздействие направляющего текста переходит во внут-

---

<sup>50</sup> См.: Фридман Л.М. Психологический анализ задачи //Новые исследования в педагогике, возрастной физиологии. М., 1971. С.25.

<sup>51</sup> См.: Там же. С. 26.

ренный план в процессе решения учащимся задач адекватного уровня абстракции и сложности. При этом следует иметь в виду, что интeриоризация действия, т.е. постепенное преобразование внешних действий во внутренние, умственные, есть процесс, который закономерно совершается в онтогенетическом развитии человека.

Если в учебнике или учебном пособии социальный опыт человечества опредмечен и зафиксирован в систематизированном виде, то в направляющих текстах отражены только фрагменты этого опыта. При этом социальный опыт берется не весь, в том числе и по конкретному предмету (разделу, теме, вопросу), а только тот, который соответствует поставленной цели обучения и может быть адекватно распределен учащимся в процессе самостоятельной работы с данным материалом. Следовательно, информация, помещенная в направляющем тексте, должна содержать отдельный фрагмент учебного предмета на языке, доступном для восприятия ее учащимся данного возраста и уровня развития.

Направляющие тексты могут стать основой саморегулируемого учения. Они будут эффективным дидактическим средством лишь при планомерном осуществлении активного взаимодействия учащегося со специально подобранными педагогом материалами, когда учащийся сам увидит, что его умения и навыки становятся более прочными, когда он поймет, что трудное задание можно выполнить только ценой напряжения сил и воли, систематических занятий с направляющими текстами.

### ***Научно-методическое обеспечение лично-развивающего образования***

Опираясь на исходные концептуальные положения, мы определили ведущие смыслообразующие признаки развивающих образовательных технологий (табл. 6).

Рассмотренные развивающие технологии получили широкое распространение в процессе обучения на курсах повышения квалификации, в меньшей степени они используются в профессиональной школе. Объясняется это не только приверженностью педагогов традиционным инструментально-технологическим формам и методам

обучения. Применение развивающих технологий требует соответствующих условий:

- возможности организации небольших учебных групп;
- особой организации учебно-пространственной среды (комбинированные учебные столы, комплексное оборудование, компьютерное оснащение и др.);
- наличия социально и профессионально значимых ситуаций, задач и проблем, дополненных информационно-справочными данными.

Таблица 6

Смыслообразующие признаки технологий развивающего профессионального образования

Развивающие технологии	Ценностно-смысловая направленность	Целевая ориентация
1	2	3
Развивающая психодиагностика	Мотивация саморазвития и самообразования	Формирование аутокомпетентности
Тренинги развития	Актуализация профессионально-психологического потенциала, рефлексия профессионального Я	Повышение профессиональной компетентности, развитие познавательных компетенций и метапрофессиональных качеств
Организационно-деятельностные игры	Обогащение профессионального самоопределения, нахождение путей решения профессиональных ситуаций, профессиональное самоопределение	Освоение социально-профессиональных ролей, развитие межличностных компетенций и организационно-коммуникативных качеств
Метод проектов	Самоактуализация профессионального развития, самоутверждение своего профессиональ-	Формирование профессионального опыта и компетентности, развитие проекторочных



1	2	3
Когнитивное инструктирование	ного Я, развитие креативности  Актуализация профессионально-познавательных способностей, рефлексия профессионально значимых ситуаций, обогащение профессионального опыта	компетенций и мета-профессиональных качеств  Развитие базовых компетентностей, познавательных компетенций и профессионального мышления

По своей сути развивающие технологии – это технологии *мастер-классов*. Принципы их построения:

- атмосфера открытости, сотворчества, взаимодействия;
- эмоциональная приподнятость, доброжелательность, психологическое гостеприимство;
- социально-педагогическое равноправие всех субъектов профессионально-образовательного процесса;
- эмоционально-положительное восприятие членов группы;
- создание чувства уверенности в собственных силах и потенциальных возможностях.

Комплексный подход к развитию метаобразований специалиста отражается в технологической карте. Ее обобщенная структура представлена в табл. 7.

В зависимости от стандарта профессии<sup>52</sup> проектируется лично-ориентированная карта профессионального развития. Исходными данными для ее проектирования являются должностные инструкции, профессиональные программы, профессионально-квалификационные характеристики специалистов.

<sup>52</sup> Профессиональные стандарты – это минимально необходимые требования к профессиональному уровню работников с учетом обеспечения производительности и качества выполняемых работ, указанием должностных обязанностей, квалификации и стажа работы.

## Технологическая карта развивающего образования

Структурные элементы образования	Смыслообразующие положения развивающего образования
1	2
Цель	Развитие метаобразований личности, актуализация профессионально-психологического потенциала, прогнозирование профессионального роста
Принципы	<p>Признание самоценности и индивидуальности траектории профессионального становления</p> <p>Конгруэнтность содержания профессионального образования инновационному характеру профессиональной деятельности</p> <p>Учет субъективного опыта специалиста</p> <p>Удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении, профессиональном самосовершенствовании и профессиональном саморазвитии</p> <p>Создание благоприятного психологического климата в процессе сотрудничества всех субъектов профессионального развития</p> <p>Обеспечение самоконтроля и самокоррекции профессионального становления</p>
Задачи	<p>Стимулирование и мотивирование профессионального развития, роста, карьеры</p> <p>Повышение компетентности: социально-экономической, правовой, психологической, специальной (профессиональной)</p> <p>Расширение сферы компетенции личности: развитие инициативности, ответственности, корпоративности, приверженности организации, предприятию</p> <p>Развитие метапрофессиональных качеств</p> <p>Рефлексия профессионального становления и формирование позитивной Я-концепции</p>

1	2
Содержание	<p>Психологическая поддержка и профессиональное самосохранение специалиста</p> <p>Проектирование альтернативных сценариев профессиональной жизни</p> <p>Формирование индивидуального стиля деятельности</p> <p>Преодоление деструктивных тенденций профессионального развития: кризисов, стагнации, деформаций</p> <p>Общие социально-экономические и правовые знания</p> <p>Общеобразовательная, общетехническая, общепрофессиональная и специальная подготовка</p> <p>Опережающая и инновационная подготовка</p> <p>Повышенное профессиональное образование</p> <p>Субъективный опыт специалистов</p> <p>Квалификационно-должностные обязанности</p>
Технологии	<p>Технологии обогащения социально-профессиональной направленности</p> <p>Диагностика метапрофессиональных характеристик</p> <p>Тренинги личностного и профессионального роста, делового общения, интеллектуальных умений, метапрофессиональных качеств и др.</p> <p>Организационно-деятельностные игры: деловые, плановые, имитационные и др.</p> <p>Метод проектов</p> <p>Когнитивное инструктирование: метод направляющих текстов, комплексные задания, инструкционные карты и др.</p>
Мониторинг профессионального развития	<p>Уровни профессионального развития:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• репродуктивный,</li> <li>• адаптивный,</li> <li>• эвристический,</li> <li>• рефлексивно-оценочный,</li> <li>• творческий,</li> <li>• самоактуализационный</li> </ul>

Реализация развивающих технологий предполагает выполнение функций «действующего лица». Человек не просто усваивает готовые знания (компетентности), а активно участвует в их «открытии», самостоятельно определяет способы действия в разнообразных жизненных и профессиональных ситуациях (компетенции). При этом он раскрывается для самого себя, у него развивается аутокомпетентность, формируются качества, обеспечивающие профессиональную успешность, мобильность и конкурентоспособность (метапрофессиональные качества).

Таким образом, технологии формирования метаобразований характеризуются интегрированностью, которая достигается благодаря триединой направленности образовательного процесса: знания, действия, субъектность (многообразие психологических способностей и механизмов, представленных интеллектом, чувствами, побуждениями, волей, характером человека).

#### **4.2. Личностно-развивающее социально-профессиональное воспитание**

Необходимость разработки новой парадигмы воспитания молодежи не вызывает сомнения. Сложившаяся в советское время система коммунистического воспитания перестала существовать. Взамен методологически целостной и технологически обеспеченной системы предложены идеи гуманизации и гуманитаризации образования, провозглашена цель развития и саморазвития личности, утверждается демократизация профессионально-образовательного процесса.

Изменения, которые происходят в нашем обществе, качественно преобразили все стороны жизни, а главное, изменили самого человека: его жизненный ритм, пространство деятельности, структуру отношений, этические и ценностные аспекты бытия.

Аморфность целевых установок, абстрактность ценностных ориентаций, мировоззренческий вакуум в условиях преобразования общества, дестабилизации экономики и падения жизненного уровня ведут к эрозии и деформации нравственного сознания молодежи. Неуверенность в завтрашнем дне, равнодушие, цинизм, бездуховность характеризуют психологию молодых людей.

Очевидна несостоятельность возвращения к прежней системе воспитания учащейся молодежи. И вместе с тем следует учесть тот огромный положительный опыт, который был накоплен за годы советской власти в учебных заведениях.

При разработке новой парадигмы воспитания нужно определиться с ключевыми понятиями. В условиях социализма воспитание трактовалось педагогами достаточно широко и включало в себя также образование и обучение. При этом образование сводилось к обучению.

Психологи рассматривают воспитание как деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производственному труду.

Из приведенного определения видно, что психологи имплицитно сводят воспитание к развитию личности. Из этого определения также следует, что воспитание – это «силовое воздействие», являющееся условием развития человека.

Учитывая противоречивость толкования понятия «воспитание», примем в качестве исходного положения, что воспитание – это часть образования, направленная на *становление личности*.

Традиционно основными компонентами воспитания в нашей стране были идеологическое (коммунистическое), нравственно-эстетическое и физическое развитие. Такая дифференциация направлений воспитания оправдана положительным прошлым опытом. Разве только идеологическое воспитание, понимаемое как коммунистическое, может вызвать протест.

В условиях отсутствия четких идеологических установок, национальной идеи, дискредитации многих нравственных ориентиров, манипулирования сознанием человека через средства массовой информации альтернативой существовавшей в учебных заведениях концепции воспитания может стать *социально-профессиональное воспитание* будущего специалиста, под которым мы понимаем специально организуемый и контролируемый процесс, способствующий социаль-

но-профессиональному становлению личности, актуализации индивидуально-психологического потенциала, удовлетворению потребности в социальном и профессиональном самоопределении. Смыслообразующим основанием такого воспитания является самоопределение.

«Сущностью профессионального самоопределения, – пишет Н.С. Пряжников, – является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации»<sup>53</sup>.

Выделим основные моменты профессионального самоопределения личности:

- Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

- Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

- Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексировывает, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

- Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена места жительства, аттестация, увольнение с работы и др.

- Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Об актуальности социально-профессионального воспитания свидетельствуют следующие отмечаемые социологами и психологами факты:

---

<sup>53</sup> Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996. С.17.

- в дошкольном возрасте дети перестали играть в профессиональные игры (врача, учителя, продавца);
- существенно изменились профориентационные интересы подростков: на смену романтически окрашенным пришли агрессивно-наступательные и нравственно деформированные формы социально-профессионального поведения;
- выпускники школ ориентированы на профессии, которые обеспечивают получение «больших денег»: юрист, экономист, топ-менеджер и т.п.;
- более половины выпускников учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования не трудоустраиваются по полученной специальности.

Налицо системный социально обусловленный кризис утраты социально-профессиональных ориентиров.

В настоящее время на смену личностно ориентированному образованию приходит личностно-развивающее. Значит, и воспитание как часть образования должно стать личностно-развивающим. В профессиональном учебном заведении образование должно обеспечить полноценное профессиональное становление личности. Важное значение в юношеском возрасте приобретает социальное становление личности, активное усвоение социальных норм поведения взрослого человека – гражданина своей страны.

Таким образом, в профессиональной школе воспитание должно быть *личностно-развивающим* и *социально-профессиональным*. Конституирующими основами этого типа воспитания являются учебно-профессиональная деятельность, профессия и социальная практика. Процесс воспитания направлен на обеспечение социально-профессионального становления личности, актуализацию индивидуально-психологического потенциала, удовлетворение потребности в социальном и профессиональном самоопределении, развитие профессиональной идентичности и формирование готовности к профессиональному будущему.

*Целями воспитания* являются развитие профессионально-нравственного сознания и поведения, формирование социально-профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ори-

ентаций, обеспечивающих саморазвитие и самоактуализацию, а также полноценное участие в профессиональной жизни.

*Задачи личностно-развивающего социально-профессионального воспитания:*

- адаптация первокурсников к среде учебного заведения;
- создание условий для дальнейшей социализации студенческой молодежи;
- обеспечение духовно-нравственного становления;
- оказание помощи в социальном и профессиональном самоопределении;
- развитие социально значимых и профессионально важных качеств личности;
- содействие нахождению своего места в профессиональном мире после завершения образования и формирование конкурентоспособности выпускников;
- формирование профессионально-этических норм поведения;
- освоение личностью объективной системы социальных ролей;
- становление профессиональной культуры будущего специалиста.

Каким образом можно реализовать цели и сформулированные задачи воспитания?

Исходным документом является профессиональный стандарт специалиста. На его основе разрабатывается *программа профессионального воспитания*.

Структура программы:

- цели и задачи профессионального воспитания;
- основные направления воспитания:
  - социально-профессиональное;
  - функционально-профессиональное;
  - специально ориентированное;
- краткая характеристика состава социально значимых и мета-профессиональных качеств, а также социально-профессиональных форм поведения;
- воспитательные функции каждого цикла учебных дисциплин;



- лично-развивающие технологии профессионального воспитания;
- мониторинг профессионального развития;
- коррекция профессионального становления.

Представляется оправданным введение в учебные планы образовательных учреждений специального *личнообразующего блока дисциплин*. Конечно, для разных групп профессий состав дисциплин будет различным. Для психологов к таким лично ориентированным дисциплинам по выбору можно отнести следующие: «Социальные технологии производств», «Психология семьи», «Социальные коммуникации», «Основы коммерческой деятельности», практикумы, тренинг профессионального поведения и др.

Введение в учебные планы лично ориентированных дисциплин несомненно усилит профессиональное воспитание обучаемых, будет способствовать их социально-профессиональному самоопределению, самоорганизации, самовоспитанию и самореализации.

В рамках социально-профессионального воспитания можно выделить следующий *комплекс педагогических условий*, обеспечивающих эффективное функционирование системы профессионального воспитания будущего специалиста:

- создание ситуаций выбора на каждом этапе профессионального воспитания;
- дифференциация целей, задач и содержания профессионального воспитания с учетом индивидуальных особенностей студентов;
- направленность образовательного процесса на решение задач профессионального воспитания, на построение системы профессиональных отношений;
- построение процесса профессионального воспитания на основе ведущей роли в нем программы самореализации и саморазвития личности будущего специалиста;
- обеспечение преемственности содержания, форм, методов профессиональной подготовки между этапами профессионального воспитания;
- организация сотрудничества на основе взаимного доверия, диалога, установление субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов;

- ориентация студентов в ценностях будущей профессиональной деятельности.

Социально-профессиональное воспитание базируется на *принципах*:

- организации воспитательной работы с ориентацией на зону ближайших интересов, жизненных ценностей и приоритетов современной молодежи;
- организации воспитательной работы на базе предварительной социальной и педагогической диагностики и социологических исследований субъектов воспитательного процесса;
- организации воспитательной работы на базе планов-ориентиров, моделей, механизмов, развивающих инициативу и творчество обучаемых, а не на основе авторитарных моделей и планов;
- создания дифференцированных моделей и механизмов воспитательной работы.

Важной составляющей любой социально значимой деятельности является оценка ее эффективности. При разработке оценочной системы действенности воспитательной работы мы руководствовались следующими требованиями:

- оценка должна быть объективной, т.е. не зависеть от чьего-либо частного, индивидуального мнения;
- она должна обеспечивать прогноз социально-профессионального становления личности;
- критерии оценивания и процесс диагностики должны быть понятны и доступны всем субъектам воспитательного процесса.

В основу разработки системы оценки действенности воспитательного процесса положена профессиограмма молодого специалиста. В профессиограмме выделены подструктуры, которые определяют уровни подготовленности, воспитанности и развитости. Выделение их весьма условно. Все подструктуры личности проявляются в режиме софункционирования.

Основываясь на этих подходах, мы выделили следующие *критерии оценки воспитательной работы*:

1. Деятельностная подструктура: учебно-познавательная мотивация, удовлетворенность учебной организацией учебно-прост-

ранственной среды, возможности для самореализации в учебно-научной работе.

2. Профессионально ориентированная подструктура: профессиональная мотивация, профессиональная идентификация, перспективы трудоустройства, супервизорство выпускников.

3. Социально ориентированная подструктура: соблюдение конвенциональных норм поведения и нравственно-этических норм, информированность относительно деятельности учебного заведения, социально-правовая защищенность, психологический климат в группе, социальная справедливость.

Одной из специфических функций личностно-развивающего социально-профессионального воспитания является *психолого-педагогическая поддержка и сопровождение самоорганизации личности обучаемого*. Самоорганизуемое и самоуправляемое социально-профессиональное воспитание требует специфического технологического обеспечения, направленного на развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, способности к выбору, рефлексии, саморегуляции и др.), субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности, самодетельности). В этом смысле и личностно-развивающее профессиональное воспитание, и различные формы коллективной и индивидуальной самоорганизации учащихся могут рассматриваться как компетентностно-ориентированные технологии, обеспечивающие полноценное активное социальное и профессиональное развитие личности будущего специалиста.

В педагогической литературе проблему самоуправления чаще всего сводят к вопросу о способах участия обучаемых в различных организационных формах. Анализ литературы по данной проблеме показывает, что в основном разрабатываются вопросы структуры, организационных форм, видов самоуправления (школьного, ученического, студенческого), но фактически отсутствуют работы, рассматривающие психолого-педагогический аспект этой проблемы.

В той или иной степени коллективная самоорганизация всегда была присуща учащейся молодежи. Исторически в профессиональных учебных заведениях система самоуправления представляла собой объединение комсомольских и профсоюзных организаций, учебно-

воспитательных комиссий, строительных отрядов, научных обществ и др., действующих под руководством партийной организации в рамках профессионального учебного заведения, факультета, курса, академической группы и способствующих подготовке высококвалифицированных, гармонично развитых советских специалистов. В основе деятельности органов ученического самоуправления лежал ленинский принцип демократического централизма: выборность снизу доверху, периодическая отчетность сверху донизу, строгая дисциплина в подчинении меньшинства большинству и выполнении решений вышестоящих органов, а также широкое развертывание критики и самокритики, характеризующее подлинную демократичность системы самоуправления в профессиональных учебных заведениях. Центральным звеном системы ученического самоуправления являлась комсомольская организация. На практике самоорганизация учащихся не всегда получала адекватное проявление в самоуправлении, а самоуправление, инициируемое сверху, не всегда выражало интересы самоорганизации учащихся.

Нам представляется, что процесс обновления ученического самоуправления должен быть направлен на придание ему социально-практического характера, что обусловлено необходимостью сознательного, ответственного отношения учащихся к возможности и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении профессиональным учебным заведением, в решении значительного числа вопросов, касающихся учебы, быта и отдыха, в обеспечении оптимальной системы формирования личности будущего специалиста. Ведущая роль в этих процессах принадлежит самоуправлению. С социально-педагогической точки зрения оно занимает особое место в формировании социально зрелой личности, развитии управленческих, организаторских, коммуникативных способностей специалистов, оказывает существенное влияние на рост их профессиональной компетентности, развитие ответственности, самостоятельности, способности к самоорганизации и саморазвитию, на выработку творческого подхода к решению поставленных задач. При этом *самоуправление социально-профессиональным воспитанием* – не просто самостоятельное явле-

ние, а значимый фактор профессионального становления личности обучаемых.

Для реализации самоуправления требуется обеспечить следующие необходимые педагогические условия:

- профессиональная компетентность педагогов;
- вариативность воспитательных практик как адаптивность педагогической системы к развитию учащихся с разным уровнем способностей;
- формирование системы социального партнерства, объединяющей всех субъектов учебно-воспитательного процесса;
- формирование субъект-субъектных отношений между педагогом, учащимся, администрацией;
- освоение личностно-развивающих технологий.

При разработке системы самоуправления социально-профессиональным воспитанием важное значение имеет *аксиологический подход*, который в контексте нашего исследования означает изучение явлений и процессов с позиции их ценности для воспитания (самовоспитания) и развития (саморазвития) личности на этапе профессиональной подготовки.

Дифференциация человеком значимого и незначимого осуществляется на основе его ценностных ориентаций, которые выступают в качестве важнейших элементов внутренней структуры личности, являются системообразующим фактором социально-профессионального воспитания будущего специалиста.

Ценностные ориентации всегда связаны с конкретной деятельностью и включают в себя классификацию и субординацию ценностей.

Для воспитания (самовоспитания) и развития (саморазвития) личности важно не только дифференцировать ценности, но и определить их носителей, способы раскрытия их полезности, значимости для определенного типа личности и социальных общностей.

Под ценностью мы понимаем значимость объектов окружающего мира для человека, определяемую степенью их вовлеченности в сферу жизнедеятельности личности, ее интересов и потребностей, социальных отношений. Критерии оценки данной значимости выража-

ются в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях.

Если жизненные ценности осознаны, то ценностные ориентации обеспечивают непрерывность развития человека, т.е. способствуют построению новых целей.

Ценностные ориентации будущих специалистов определяют порядок предпочтения сфер и направлений деятельности, в том числе и профессиональной. Ценностные ориентации могут меняться. В сфере профессиональной деятельности возможно кардинальное изменение ценностных ориентаций либо их коррекция, обогащение и развитие.

Основным принципом аксиологического подхода является принцип ориентации на социально-ценностные отношения, который дает человеку возможность рассматривать повседневную предметную ситуацию, обнаруживая за событиями и вещами человеческие отношения и ценности на уровне современной культуры.

*Принцип гуманистической ориентации* предполагает добровольное включение обучаемого в ту или иную деятельность и признание его права на осуществление выбора.

Основная идея *деятельностного подхода* в самоуправлении социально-профессиональным воспитанием заключается в рассмотрении деятельности как средства обретения личностью качеств субъектности и форм поведения, востребованных в социально-профессиональной сфере.

В процессе использования различных форм и технологий индивидуальной и коллективной самоорганизации формируется личность, способная выбирать, оценивать, проектировать те виды деятельности, которые адекватны уровню ее развития и удовлетворяют потребности в саморазвитии и самореализации. При этом уделяется внимание повышению мотивации, постепенному усложнению деятельности и содержанию ее компонентов, что будет способствовать развитию такого ключевого качества, как *самодетельность*, которое является ведущей детерминантой личностного и профессионального развития будущего специалиста. Здесь мы имеем в виду тот факт, что учащийся сам организует собственную деятельность и находит в ней свои смыслы, развивая тем самым свою ценностно-мотивационную сферу.

Таким образом, посредством самоорганизации деятельности происходит развитие ценностно-мотивационной сферы личности.

*Личностно ориентированный подход* предполагает осуществление самоуправления социально-профессиональным воспитанием на основе идей и способов действий, обеспечивающих и поддерживающих процессы самопознания, самореализации и самосовершенствования личности будущего специалиста, развития его профессионально-личностного потенциала. Следовательно, данный подход создает условия для индивидуальной реализации задатков и способностей личности с опорой на ее положительные качества и субъективный опыт.

Ведущими принципами личностно ориентированного подхода к самоуправлению социально-профессиональным воспитанием являются:

- принцип самоактуализации, направленный на побуждение и поддержание стремления учащихся к проявлению и развитию своего индивидуально-психологического потенциала;
- принцип выбора, предполагающий создание условий для субъективации позиции обучающихся, в том числе в различных сферах деятельности;
- принцип успеха, способствующий формированию позитивной Я-концепции личности учащегося и стимулирующий его дальнейшее самосовершенствование;
- принцип паритетности, ориентированный на создание равноправных отношений субъектов в процессе взаимодействия.

*Диагностический подход* позволяет обучаемым успешно управлять процессом собственного развития на всех этапах обучения в профессиональном учебном заведении.

Психолого-педагогическая диагностика выполняет ряд важных функций:

- информационную, сущность которой заключается в получении данных о ходе развития личности, ее отдельных сторон, о факторах и условиях функционирования воспитательного процесса;

- аналитическую, смысл которой состоит в анализе получаемого материала и создании базы для принятия адекватного решения или подведения итогов работы;
- ориентировочную, заключающуюся в управленческой ориентации в факторах, условиях, средствах образования личности при организации и коррекции воспитательного процесса;
- контрольную, значимость которой состоит в поддержании учебно-воспитательного процесса на соответствующем уровне, его переводе на более высокий уровень, когда объект превращается в субъект образования;
- управленческую, заключающуюся в реализации профессионально-образовательного процесса, его коррекции, создании условий для развития способностей обучающихся.

Обращаясь собственно к методам и технологиям процесса самоуправления социально-профессиональным воспитанием, следует остановиться на инновационных требованиях к ним, к которым необходимо отнести:

- интегративность и дифференциацию;
- сложность и многоуровневость, стохастичность (вместо последовательности, детерминации и сумматизации);
- комплексность и когерентность (взамен профессионализации и специализации);
- проблемность (вместо предметности);
- инновационность (взамен механистичности и рациональности);
- творчество, интуитивность (вместо репродуктивности).

Основываясь на методах, отвечающих этим требованиям, педагогика сможет обеспечить интеграцию различных способов освоения мира человеком, раскрыть свой творческий потенциал и сохранить свою целостность как система.

Разработка и анализ технологий, применяемых в самоуправлении социально-профессиональным воспитанием, являются предметом дополнительного осмысления и научного рассмотрения.



### **4.3. Нормативное обеспечение личностно-развивающего образования**

Конституцией РФ (ст. 43) введены государственные образовательные стандарты (1993). В Законе РФ «Об образовании» определены три главные составляющие ГОСов:

- содержание – минимум содержания основных образовательных программ;
- образовательный процесс – максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- результаты усвоения – требования к уровню подготовки выпускников.

В дополнение к введенным в 1993 г. ГОСам в 1997 г. постановлением Правительства РФ предусмотрено введение государственных профессиональных стандартов, которые отражают требования работодателя к качеству подготовки специалиста, определяют уровень квалификации, профессиональную мобильность работника, а для ряда профессий – и совокупность обязательных личностных (профессионально важных) качеств.

В связи с тем что в России не разработана методология формирования профессиональных стандартов, П.Н. Новиков предлагает ориентироваться на примерную структуру построения аналогичных документов в Англии, Франции и Германии:

1. Краткие сведения о профессии (специальности), перспективах ее развития в условиях рыночной экономики и динамичного процесса изменений в технике, технологиях, общественных отношениях, родственных профессиях (специальностях).

2. Задачи работника в условиях конкретно организованного технологического пространства.

3. Виды востребованных рынком труда работ и стандарты их выполнения.

4. Ответственность и функции работника, обеспечивающие выполнение стандартов закрепленных видов работ.

5. Условия труда.

6. Требования, в том числе личностные, к работнику, профессиональные ограничения, медицинские противопоказания.

7. Квалификационная структура профессии (специальности) – образовательный уровень и требуемый комплекс исполнительско-трудовых навыков<sup>54</sup>.

Таким образом, профессиональные стандарты рассматриваются П.Н. Новиковым как концентрированное выражение востребованного рынком труда комплекса оплачиваемых, имеющих устойчивый и развивающийся спрос работ (услуг), определяющее уровень квалификации работника, его функциональные обязанности, полномочия и ответственность.

Существует и несколько другой подход к этому понятию. Под профессиональным стандартом понимается набор знаний и умений, определяющий, что человек должен уметь делать, как это нужно делать и что для этого нужно знать, описанный конкретным набором типовых профессиональных характеристик, свойственных той деятельности, которую человек осуществляет в рамках конкретной профессии. Это точное описание того, что ожидается от человека, работающего в каком-либо профессиональном секторе<sup>55</sup>.

Таким образом, *профессиональные стандарты* – это минимально необходимые требования к профессиональному уровню работников с учетом обеспечения производительности и качества выполняемых работ в определенной отрасли экономики. Они включают в себя наряду с другими данными наименование должностей и соответствующие им квалификационные и образовательные уровни, перечень конкретных должностных обязанностей (рассматриваемых с точки зрения знаний, умений и навыков), выполнение которых позволит работнику реализовать трудовые функции в границах его компетенции.

На основе профессиональных стандартов в экономически развитых странах созданы системы сертификации персонала для оценки уровня компетентности работников. Такие системы позволяют идентифицировать и обеспечивать компетенцию трудовых ресурсов, необходимых для осуществления стратегий и достижения целей организаций в рамках международной системы качества ИСО 9000.

---

<sup>54</sup> См.: Новиков П.Н. Болонский процесс и проблемы формирования содержания высшего образования // Образование и наука. 2004. № 6. С. 3–16.

<sup>55</sup> См.: Олейникова О.Н. Разработка стандартов профессионального образования и обучения за рубежом. М., 2001.

Отсутствие нормативной модели профессиональных стандартов в нашей стране побудило нас к разработке возможного варианта их модели. Приведем фрагмент профессионального стандарта по специальности «Менеджмент образования» (табл. 8, 9).

Наименование должности: менеджер образования.

Квалификационный уровень: третий (руководитель образовательного учреждения).

Уровень образования: квалификация «дипломированный специалист».

Тарифно-квалификационный разряд: 14, 15, 16-й.

#### *Перечень должностных обязанностей*

1. Управление образовательной деятельностью учреждения, направленной на удовлетворение потребностей граждан в образовательных услугах.
2. Обеспечение стабильного функционирования и поддержание рейтинга образовательного учреждения в соответствии с предоставленными полномочиями и выделенными ресурсами.
3. Анализ организационно-педагогических, экономических, кадровых и социально-психологических проблем в целях повышения качества образования и подготовки конкурентоспособных специалистов.
4. Осуществление эффективной кадровой политики (подбор и расстановка кадров), мотивации профессионального роста сотрудников, оценки и стимулирования качества труда.
5. Планирование опережающего содержания образования путем внедрения профессиональных стандартов и современных технологий.
6. Осуществление руководства работниками образовательного учреждения.
7. Координация деятельности по разработке и внедрению инновационных проектов, передового национального и международного опыта.
8. Совершенствование управленческой и профессионально-педагогической компетентности и самоменеджмента.
9. Осуществление контроля за качеством образования.
10. Организация и проведение итоговой государственной аттестации.

Таблица 8

## Функциональная карта модуля «Психология менеджмента»

Основные функции	Функциональный модуль	Критерии оценки
1	2	3
Управленческая	Определение миссии образовательного учреждения	Определена миссия и представлена программа развития образовательного учреждения
	Проведение маркетинговых исследований рынка образовательных услуг	Определена потребность в маркетинговых исследованиях
	Развитие инфраструктуры взаимодействия образовательного учреждения с предприятиями малого и среднего бизнеса на условиях социального партнерства	Сформулированы цель и структура взаимодействия с предприятиями
	Организация дополнительных платных образовательных услуг (подготовка, переподготовка и повышение квалификации)	Определена потребность в дополнительном профессиональном образовании
Психолого-педагогическая	Формирование корпоративной культуры образовательного учреждения	Сформулированы нормы корпоративной культуры
	Создание адаптивной системы функционирования образовательного учреждения как самообучающейся и саморазвивающейся структуры	Определены характеристики системы развития образовательного учреждения
	Организация научно-методической работы педагогов по использованию активных	Образовательные технологии соотнесены с возрастными особенностями

1	2	3
	<p>образовательных технологий: саморегулируемого учения и самоуправления воспитания</p> <p>Повышение компетентности педагогов в области психолого-педагогических инноваций</p> <p>Разработка системы менеджмента качества подготовки специалистов</p> <p>Определение модулей профессионально-образовательного процесса</p> <p>Обеспечение нравственно-профессионального воспитания всех субъектов образования</p>	<p>обучаемых и стадиями профессионального становления</p> <p>Сформулированы компетентности и компетенции педагогов в области инноваций</p> <p>Определены характеристики качества подготовки специалистов</p> <p>Модули четко определены и отражают профиль профессии</p> <p>Определены нравственно-профессиональные и этические нормы поведения</p>
Проектно-исследовательская	<p>Проектирование стратегии развития профессионального образовательного учреждения</p> <p>Организация научно-технического творчества учащейся молодежи</p>	<p>Разработана стратегия развития образовательного учреждения</p> <p>Определена структура программы творческой деятельности учащихся</p>
Диагностическая	Проектирование психолого-педагогического профиля учебных профессий	<p>Разработаны проекты стандартов профессий</p> <p>Определен состав профессионально важных качеств педагогов</p>

1	2	3
Инновационная	Осуществление мониторинга профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучающихся	Научно обоснован инструментарий диагностики субъектов образования и профессионально-образовательного процесса
	Формирование кадрового резерва	Определен состав кадрового резерва
	Развитие системы инновационного образования	Разработана концепция развития образовательного учреждения
	Проектирование инновационных образовательных программ на основе компетентностного подхода	Разработаны образовательные программы, основанные на компетентностном подходе
	Стимулирование и мотивация персонала к инновационной деятельности	Определены стимулы и мотивы, инициирующие инновационную деятельность педагогов

Таблица 9

Ключевые конструкторы менеджера: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества

Базовые компетентности	Ключевые компетенции	Метапрофессиональные качества
1	2	3
Знание законов РФ	Определение целей образовательного учреждения	Организаторские способности
Нормативно-правовые знания	Нахождение альтернативных решений проблемы	Социально-профессиональная мобильность
Знание ГОСов	Умение принимать решения	Целеустремленность
Владение профессионально-педагогической терминологией		Готовность к риску
Знание Трудового,		Ответственность
		Самостоятельность

1	2	3
Гражданского и Налогового кодексов РФ Знание правил и норм охраны труда Знание правил и норм социально-экономической безопасности Знание основ педагогики и психологии Знание современных педагогических технологий Аналитическая компетентность Конфликтологическая грамотность Знание технологий преодолевающего поведения Знание технологий са-моменеджмента Знание технологий социально-профессиональной безопасности и профессионального самосохранения Аутокомпетентность	Умение оценивать реальность и возможность решения проблемы Анализ способов достижения результата Планирование методов решения проблемы Анализ проблемной ситуации Интегрирование требований работодателей в профессионально-образовательный процесс Способность брать на себя ответственность Способность к сотрудничеству Умение улаживать разногласия и конфликты Умение слушать Умение выявлять проблему Умение гибко перестраиваться в новых ситуациях Умение использовать новые информационно-коммуникативные технологии Осуществление контроля и самоконтроля Оценивание результатов работы Владение технологией ведения переговоров	(способность принимать решения) Независимость Толерантность Готовность к кооперации Способность к нестандартному мышлению Креативность Склонность к инновациям Инициативность Аналитические способности Энергичность Стрессоустойчивость Самоконтроль Коммуникативность Корпоративность Надежность Сверхнормативная профессиональная активность Предприимчивость Конвенциональность Практический интеллект Работоспособность Добросовестность Уверенность в себе

На основе профессиональных стандартов разрабатываются государственные образовательные стандарты, которые представляют собой нормы качества профессионального образования, отвечающие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. ГОСы включают:

- цели воспитания и обучения, устанавливающие для каждого уровня образования социально-профессиональные компетенции выпускника как целостный результат профессионального образования;
- общую характеристику направления подготовки, в том числе нормативные сроки освоения образовательных программ каждого уровня, области, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности выпускников, а также рекомендации работодателям относительно первичных должностей, к занятию которых подготовлены выпускники;
- требования к образовательной программе и условиям реализации образовательного процесса.

ГОСы должны обеспечить:

- гармонизацию профессионального образования и сферы труда с обеспечением трудоустройства выпускников;
- введение в образовательную практику нового критерия трудозатрат обучающихся, их академических достижений в виде зачетных (кредитных) единиц, охватывающих все виды учебной работы, включая проведение практик, лабораторных работ, аттестационных мероприятий;
- использование модульной организации основных образовательных программ;
- усиление направленности на диагностику достижений обучающихся и выпускников, которые они с точки зрения компетентного подхода обязаны продемонстрировать в режиме заданных оценочных средств и технологий;



- увеличение степени свободы обучающихся в выборе различных индивидуализированных образовательных траекторий<sup>56</sup>.

Главные целевые ориентиры государственных образовательных стандартов третьего поколения – компетенции, которые характеризуют результаты образования. Компетенции включаются в содержание образования, формирование же их определяется образовательными технологиями, пространственно-образовательной средой, квалификацией педагогов и т.д.

Общепринятой классификации компетенций нет. В проектах стандартов предусмотрены компетенции универсальные<sup>57</sup>, междисциплинарные, отражающие специфику профессии и предметно-центрированные<sup>58</sup>.

Формирование универсальных (ключевых) компетенций целесообразно осуществлять в рамках технологий личностно-развивающего образования, формирование остальных компетенций – путем использования технологий личностно-деятельностного обучения.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Базовые компетентности, ключевые компетенции и мета-профессиональные качества кладутся в основу проектирования стандартов профессий.

2. Стандарты профессий становятся основой разработки государственных образовательных стандартов. В качестве дидактических единиц ГОСов выступают компетентности, компетенции, учебно-познавательные и профессионально-образовательные качества.

3. ГОСы становятся ориентиром для разработки образовательных и учебных программ, в которых наряду с традиционными знаниями, умениями и навыками представлены новые дидактические

---

<sup>56</sup> См.: Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. М., 2005. С.14–15.

<sup>57</sup> Понятие, близкое по смыслу понятию «ключевые компетенции».

<sup>58</sup> См.: Болонский процесс: Бергенский этап / Под ред. В.И. Байденко. М., 2005.

единицы: компетенции, компетентности и метакачества, востребованные в современном индустриальном обществе и на производстве.

4. Ориентация на новые конструкты образования обуславливает необходимость новых образовательных технологий, интегрирующих функции обучения, воспитания и развития личности.

5. Реализация компетентностного подхода потребует введения новой системы оценки качества образования: наряду с традиционной системой оценки знаний, умений и навыков по пятибалльной шкале будут востребованы мониторинг компетентностей, компетенций и метакачеств, а также рейтинг их сформированности у обучаемых.

## **Глава 5. МОНИТОРИНГ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **5.1. Понятие мониторинга и способы его осуществления**

Понятие «мониторинг» происходит от латинского *monitor* – напоминающий, надзирающий. Впервые это понятие было использовано как научный термин в Великобритании с целью получения информации о функционировании учебных заведений. В нашей стране данный термин первоначально использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. В последнее время он получил более широкий смысл. Данным термином обозначают постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Мониторинг необходим, когда в построении какого-либо процесса важно постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления, с тем чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления.

В.А.Якунин всякое управление рассматривает как процесс упорядочения системы, который направлен на уменьшение неопределенности ее состояний, вызываемой деструктивными воздействиями на систему извне и изнутри. Процесс упорядочения, на его взгляд, связан с ограничением степеней свободы исполнительных органов системы и приведением их в соответствие с конечной целью и заданным результатом<sup>59</sup>. Таким образом, суть управления – это ограничение множества степеней свободы системы и выбор одной из них, которая способствует получению лучшего результата в конкретной ситуации.

Понятие мониторинга близко к общенаучным педагогическим и психологическим понятиям обратной связи, рефлексии, контроля, аттестации, однако данные процессы являются лишь отдельными элементами мониторинга или его частными случаями. Мониторинг име-

---

<sup>59</sup> См.: Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998. С.71.

ет ряд отличительных особенностей. Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций (непрерывный сбор информации, ее структурирование, анализ, реализация обратной связи, передача данных для использования в управлении, нахождение аномалий и др.). Во-вторых, можно выделить следующие аспекты мониторинга, которые отличают его от других близких или похожих педагогических и психологических процессов: 1) непрерывность (постоянный сбор данных); 2) диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса); 3) проблемная ориентированность (включение в состав критериев отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах); 4) технологичность критериев отслеживания (включение в критерии максимального количества информации при сохранении удобства их отслеживания); 5) широкий спектр обнаружения изменений (возможность выявления необычных результатов, аномалий); 6) обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс); 7) научность (научная обоснованность модели и отслеживаемых параметров); 8) совершенствуемость (возможность внесения изменений в структуру мониторинга).

Нас интересует мониторинг педагогический и психологический. Рассмотрим кратко взгляды исследователей на данные типы мониторинга.

А.А.Орлов определяет педагогический мониторинг как длительное слежение за какими-либо объектами или явлениями педагогической действительности. Объектом педагогического мониторинга он считает результаты учебно-воспитательного процесса и средства, которые используются для их достижения<sup>60</sup>.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней рассматривают мониторинг как технологию управления качеством образования. Они пишут: «Под мониторингом качества образования мы понимаем совокупность непре-

---

<sup>60</sup> См.: Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. № 3.

рывных контролирующих действий, позволяющих наблюдать и корректировать по мере необходимости продвижение ученика от незнания к знанию. В технологию мониторинга включены контролирующие действия и результат обучения. Методы изучения учебного материала, формы организации учебных занятий, безусловно, влияют на результат обучения, но они не являются составляющими мониторинга. Важнейшее значение в учебном процессе имеют цели: и для организации, и для результата. Более того, без диагностируемых целей невозможен мониторинг. Диагностируемость целей обучения определяет совокупность непрерывных контролируемых действий и результат обучения»<sup>61</sup>.

Проблема психологического мониторинга впервые была заявлена в 80-х гг. XX в. коллективом авторов (В.В.Репкин, Г.В.Репкина, Е.В.Заика). Авторами предложен один из подходов к организации психологического мониторинга в построении учебной деятельности школьников. В качестве основных объектов мониторинга они предлагают использовать: 1) учебную деятельность; 2) психическое развитие учащегося; 3) развитие общения и коллектива одноклассников; 4) педагогическую деятельность учителя и развитие его личности. В качестве главного и исходного момента авторы выделяют учебную деятельность как сложный развивающийся процесс, который подвергается постоянному отслеживанию и корректировке.

При этом исследователи отмечают, что мониторинг нацелен не столько на получение обычной информации, сколько на получение информации особого типа, которая могла бы непосредственно включаться в управленческие решения по совершенствованию построения учебной деятельности и в каждом конкретном случае, и в целом, т. е. речь идет об отслеживании непосредственно структуры учебной деятельности, основных ее компонентов, их взаимосвязи и взаимовлияния. Также авторами показано, что информация, полученная в ходе мониторинга, прежде всего необходима как основа для гибкого преобразования различных элементов замысла, а не только для осуществления контроля достижения или недостижения замысла.

---

<sup>61</sup> *Шшиов С.Е., Кальней В.А.* Школа: Мониторинг качества образования. М., 2000. С.135.

Основными задачами мониторинга, по мнению В.В.Репкина, Г.В.Репкиной, Е.В.Заики, являются:

- 1) акцентирование внимания на процессуальной стороне учебной деятельности, в отличие от результативной (сформированность знаний, развитие психических процессов, свойств, качеств);
- 2) оптимизация использования зоны ближайшего развития учащегося;
- 3) организация личностно-своеобразного мониторинга, соответствующего достаточно широкому диапазону личностных вариаций деятельности учителя;
- 4) индивидуальный подход к учащимся;
- 5) профилактика деструктивных изменений в структуре учебной деятельности учащихся;
- 6) достижение максимально возможного эффекта обучения, наиболее полное использование ресурсов обучаемых;
- 7) фиксация и учет непрогнозируемых изменений в учебной деятельности, которые дают положительный или отрицательный эффект.

В качестве способов осуществления мониторинга авторы предлагают использовать методы сбора информации и учета полученных данных в принятии управленческих решений и регуляции построения учебной деятельности. К методам сбора информации исследователи относят учебные задачи и метод тестовых ситуаций.

Авторы отмечают, что полноценное осуществление мониторинга возможно только специальной службой. По их мнению, использование мониторинга приведет к существенным изменениям субъекта учебной деятельности, а также работы преподавателя. Со временем мониторинг интериоризируется и преобразуется в самомониторинг. Психологический мониторинг, с точки зрения авторов, является интеграцией психодиагностики и психокоррекции.

Н.С. Глуханюк, рассматривая психологический мониторинг профессионального становления специалиста, отмечает, что вопросы, связанные с формированием нового подхода к управлению образованием, являются наименее разработанными и слабо освещенными в

литературе<sup>62</sup>. По мнению автора, отслеживание результатов обучения является основой управления качеством подготовки специалиста и выполняет системообразующую функцию профессионально-образовательного процесса в вузе. Также Н.С. Глуханюк отмечает, что результат деятельности образовательной системы распадается на функциональный и психологический. Функциональный результат предстает как знания, умения и навыки специалиста, а психологический связан с формированием профессионально важных психологических новообразований. И если функциональный результат подвергается в любом современном образовательном учреждении контролю, оценке, другим процедурам мониторинга, то психологический результат не контролируется. Так автор формулирует проблему отслеживания профессионального становления специалиста.

Н.С. Глуханюк определяет мониторинг профессионального становления как процесс наблюдения, оценки и прогнозирования психического состояния специалистов на разных этапах многоуровневого образования и включает в него комплекс диагностических методик, обеспечивающих контроль сформированности профессиональных характеристик. Автор считает, что мониторинг должен осуществляться на основании разработанной модели поэтапного профессионального развития – профессиограммы.

Мы рассматриваем *психологический мониторинг* как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей, где в качестве объекта или системы могут выступать различные явления психологической действительности.

С методологической точки зрения психологический мониторинг следует рассматривать как универсальный тип деятельности, индифферентный к предметному содержанию. Другими словами, психологический мониторинг – технология, представленная на обобщенном уровне, и в целом ее структурные элементы будут постоянны и прак-

---

<sup>62</sup> См.: Глуханюк Н.С. Психологический мониторинг профессионального становления специалиста / Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов. М., 1998. С.167–188.

тически неизменны при изменении объекта мониторинга, хотя содержательно данная технология будет вариативна и отслеживаемые критерии будут меняться и иметь в каждом случае свои особенности.

При решении психологических задач в системе начального профессионального образования мониторинг может быть рассмотрен с различных позиций, продиктованных задачами, которые следует решить. Так, в качестве объектов психологического мониторинга в системе начального профессионального образования могут выступать:

- профессионально-образовательный процесс;
- общеличностное и профессиональное развитие учащихся;
- становление учебной группы;
- уровень профессионализма педагогов и мастеров производственного обучения;
- становление педагогического коллектива.

В зависимости от выбранного объекта мониторинга возникают специфические цели и задачи, связанные с реализацией мониторинга на практике, т.е. в каждом случае будет иметь место определенный вид мониторинга. Также при реализации каждого вида мониторинга проявляются определенные психологические особенности, обусловленные его объектом.

В данной работе рассматривается мониторинг профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучаемых. Выше сформулирована концепция развивающего профессионального образования, согласно которой центральным, интегрирующим элементом личности является развитие, на котором и должен быть сосредоточен процесс мониторинга.

Под *мониторингом профессионального развития личности* мы понимаем процесс непрерывного научно обоснованного отслеживания профессионально важных личностных характеристик, детерминирующих профессиональное становление обучаемого, а также параметров, позволяющих дать оценку уровня профессионального развития и отклонения от вектора профессионального становления. По нашему мнению, мониторинг является информационным компонентом психологического сопровождения в учреждениях профессионального образования и представляет собой целостную систему. Данные мони-



торинга предназначены для определения общей оценки уровня профессионального развития и для оперативного использования в управлении педагогическим процессом.

Мы считаем, что мониторинг профессионального образования – это психотехнология отслеживания процессуальной и результативной сторон данного процесса. Такой вывод мы делаем на основании современного определения термина «технология», обозначающего совокупность способов, направленных на изменение объекта, на который оказывается формирующее воздействие, а также научное описание этих способов.

В связи с пониманием мониторинга как психотехнологии отслеживания необходимо включить в данную технологию следующие элементы:

- 1) описание целей, задач, принципов и функций мониторинга профессионального образования;
- 2) научно обоснованную структуру мониторинга (стадии, фазы, технологические блоки, реализующие необходимые функции);
- 3) описание психологических параметров и критериев, по которым будет производиться отслеживание, а также этапов отслеживания;
- 4) методы и способы реализации необходимых функций мониторинга;
- 5) определение специфических особенностей мониторинга профессионального развития будущего специалиста.

Традиционно профессиональные учебные заведения осуществляют мониторинг профессионально-образовательного процесса (непрерывный сбор информации об эффективности обучения в педагогической системе) и академической успеваемости обучаемых (непрерывный сбор данных об уровне знаний, умений и навыков студентов, их прилежании, познавательной мотивации, поведении, общественной активности). Однако эти виды мониторинга малоинформативны в личностном плане. Они не позволяют отслеживать динамику профессионального становления личности студента, развитие учебной и учебно-профессиональной деятельности. Поэтому в вузе необходимо осуществлять и другие виды мониторинга.

Мониторинг реализуется по двум основным направлениям. Во-первых, отслеживаются параметры деятельности, причем основное внимание уделяется процессуальным характеристикам, т.е. особенностям осуществления деятельности (ее трудностям, препятствиям, искажениям), поскольку эти данные являются наиболее информативными и оперативными по сравнению со сведениями о результатах. Во-вторых, осуществляется наблюдение, даются оценка и прогноз психического состояния студента в процессе профессионального становления.

Главным моментом мониторинга является диагностика динамики профессионального развития обучаемых и внесение коррективов в процесс профессионального образования, т.е. мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования. Основное внимание уделяется отслеживанию характеристик процесса профессионального становления личности, которые более информативны по сравнению со сведениями о результатах обучения.

Все многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга можно свести к нескольким группам:

1. *Текущее наблюдение* осуществляется для отслеживания изменений профессионального развития под влиянием образовательного процесса и определения смысла происходящих явлений. Эффективность педагогического наблюдения зависит от психологической компетентности педагога, его опыта, отношения к обучаемым, профессиональной позиции и т.д. Наблюдение всегда характеризуется субъективностью, что может отрицательно сказаться на качестве мониторинга.

2. *Метод тестовых ситуаций* заключается в том, что педагог создает специальные условия, в которых каждый из структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности проявляется наиболее отчетливо. Для этого осуществляются приемы прерывания учебных действий обучаемых, постановки уточняющих вопросов, стимулирования рефлексии познавательных действий, дозирования помощи в учении и др.

3. *Экспликация* (от лат. *explicatio* – развертывание, разъяснение) – развертывание содержания учебно-профессиональной деятель-

ности. Этот метод позволяет не только диагностировать изменения, происходящие в развитии обучаемого, но и оперативно вносить коррективы в процесс образования.

Экспликация осуществляется путем постановки наводящих вопросов, оказания помощи в виде подсказок и совместных действий, поощрения педагогом обучаемых. Регистрация эксплицируемых характеристик осуществляется в простейшем случае посредством использования метода наблюдения, а фиксация данных – с помощью опросников, в которых отражаются эмпирически наблюдаемые учебно-профессиональные действия и качества обучаемых.

4. *Опросные методы* позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные специально подобранные вопросы. Опросники дают возможность определить уровень выраженности или сформированности основных компонентов учебно-профессиональной деятельности, особенности направленности обучаемых и педагогов, а также отдельные учебно-познавательные свойства и качества.

5. Одним из действенных методов мониторинга является *анализ результатов учебно-профессиональной деятельности*, при котором по заранее намеченной схеме изучаются письменные тексты, графические материалы, технические изделия, творческие работы обучаемых.

6. *Тестирование* – это один из субъективных методов сбора данных об уровне развития педагогических процессов и степени выраженности психического развития субъектов образования. Важным достоинством тестирования является ориентация на норму, что позволяет сопоставлять, сравнивать оценки, полученные при помощи теста. Для мониторинга применяют интеллектуальные, личностные, межличностные тесты, практические тестовые задания, процессуальные тесты.

Выделяют три формы мониторинга:

1. *Стартовая диагностика* обучаемости и воспитуемости осуществляется сотрудниками психологической службы. Ее результаты в самом общем виде доводятся до сведения педколлектива. Большое

внимание уделяется рекомендациям по коррекции этих двух важных показателей продуктивности образовательного процесса.

2. Для осуществления мониторинга профессионального развития в течение всего времени обучения в учебном заведении применяется *экспресс-диагностика* социально и профессионально важных характеристик обучаемых. Экспресс-диагностику также проводит психолог, но ее результаты обсуждаются с педагогами, которые оперативно вносят коррективы в учебно-образовательную деятельность. Данные экспресс-диагностики становятся ориентировочной основой для построения программ педагогических наблюдений, анализа продуктов деятельности, проектирования учебных задач и ситуаций. В случае необходимости по результатам стартовой и текущей диагностики проводятся психолого-педагогические консилиумы.

3. *Финишная диагностика* профессиональной подготовленности выпускников, помимо определения уровня сформированности социально-профессиональных знаний, навыков и умений, включает диагностику степени развития качеств, необходимых будущему специалисту.

Последовательное осуществление мониторинга позволяет обеспечить интеграцию трех сторон личностно-развивающего профессионального образования: развития личности, профессионально-образовательного процесса, взаимодействия обучаемых и педагогов.

В логике личностно-развивающего профессионального образования актуальным становится мониторинг профессионально-образовательной деятельности и профессионального развития обучаемых. Рассмотрим мониторинг этих двух взаимосвязанных процессов.

## **5.2. Мониторинг развития профессионально-образовательной деятельности обучаемых**

Одной из ключевых проблем развивающего профессионального образования является становление *ведущей деятельности*.

В профессиональных образовательных учреждениях ведущая деятельность, определяющая развитие личности обучаемых, преобра-

зовывается из учебно-познавательной в учебно-профессиональную. Данный процесс сопровождается изменением мотивационно-потребностной и операционально-технической сфер. Для отслеживания этих изменений оправдан мониторинг профессионально-образовательного процесса.

Мониторинг, как уже было показано выше, возможен при условии определения ключевых показателей деятельности.

Б.Ф. Ломов на основе обобщения результатов собственных исследований и анализа работ других авторов выделил ряд образующих компонентов системы деятельности, таких как «мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель), принятие решений, действия, проверка результатов, коррекция действий»<sup>63</sup>. Перечисленные компоненты не являются изолированными друг от друга блоками деятельности, а выступают как взаимосвязанные, выполняющие различные *регулирующие функции* в подготовке, организации и выполнении деятельности. Взаимодействие этих компонентов обуславливает развитие деятельности.

Важной задачей исследования психологических особенностей деятельности является изучение системы деятельности в развитии. Это задача успешно решена в разработанной В.Д. Шадриковым концепции системогенеза профессиональной деятельности. Он показал, что процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным в том смысле, что сначала формируются одни ее составляющие, а затем другие. Деятельность как бы закладывается вся целиком, но в неразвитой форме. При этом развитие любой из составляющих на каком-либо определенном этапе овладения деятельностью достигает лишь того уровня, который является для данного этапа достаточным (не максимальным). Иначе говоря, развитие каждой из составляющих подчиняется развитию деятельности в целом.

В обеспечении функционирования всей системы деятельности существенную роль играют процессы принятия решения, обуславливающие регуляцию деятельности. Одним из ее уровней является са-

---

<sup>63</sup> См.: Ломов Б.Г. Указ. соч. С.216.

*морегуляция*. Саморегуляция деятельности выражается в принятии субъектом ее цели, программы действий, системы оценки успешности деятельности, в получении информации о реально достигнутых результатах, в принятии решения о коррекции деятельности.

В.Д. Шадриков на основе анализа теоретических работ и обобщения эмпирических исследований различных видов деятельности выделил следующие ее основные функциональные блоки:

- мотивы деятельности;
- цели деятельности;
- программы деятельности;
- информационная основа деятельности;
- принятие решения;
- деятельностно важные качества<sup>64</sup>.

Для нашего анализа преобразования учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную, а затем в профессиональную важное значение имеют три функциональных блока: программы деятельности, ее информационная основа и деятельностно важные качества. Рассмотрим эти компоненты деятельности.

Программы деятельности реализуются действиями и операциями. Их совершенствование приводит к образованию принципиально новых интегративных конструкторов – *компетенций*, которые способствуют преобразованию нормативно заданной деятельности в самостоятельную, саморегулируемую продуктивную деятельность.

Информационную основу деятельности составляют знания и представления – совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности. По мере освоения нормативно заданной деятельности знания и представления образуют *компетентности*, которые интегрируют также отдельные навыки и умения.

Под деятельностно важными качествами В.Д. Шадриков понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее усвоения. В процессе совершенствования деятельности эти качества трансформируются в *метапрофессиональные качества*.

---

<sup>64</sup> См.: Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994. С.134.

Обобщение исследований предметной деятельности позволило нам выделить следующие психологические компоненты профессионально-образовательной деятельности:

- мотивы и цели деятельности;
- информационная основа деятельности (компетентности);
- программы и планирование деятельности, принятие решения;
- действия и операции (компетенции);
- деятельностно важные качества (метапрофессиональные качества);
- контроль процесса и результата деятельности;
- коррекция компонентов деятельности и ее развития.

Взаимосвязь этих компонентов деятельности представлена на рис. 4.



Рис. 4. Психологические компоненты профессионально-образовательной деятельности

В качестве объектов (показателей, параметров) мониторинга профессионально-образовательной деятельности выступают мотивы, компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества. Именно эти конструкты определяют особенности содержания профессионально-образовательной деятельности и изменяются в процессе формирования, развития и преобразования ведущей деятельности.

Мониторинг мотивации учения может быть достаточно успешно осуществлен с помощью метода наблюдения. Наблюдая за деятельностью обучаемых в различных учебно-профессиональных ситуациях, анализируя их отношение к учебе и будущей профессии, оценивая их достижения, педагог делает заключение об уровне выраженности у обучаемых позитивной мотивации. В отдельных случаях целесообразно использование специальных методик, направленных на диагностику мотивов учения.

Уровень сформированности компетентностей возможно выявить в процессе выполнения учащимися разного рода обобщенных учебных заданий, самостоятельных работ, специально разработанных учебно-профессиональных тестов.

Следующим моментом мониторинга является отслеживание процесса формирования обобщенных способов учебно-профессиональных действий. Педагог оценивает уровень их выраженности, систематически анализируя организацию учебного (рабочего) места, планирование и выполнение учебно-профессиональных заданий, методику работы с учебно-технологической документацией, соблюдение правил техники безопасности при работе.

Важной частью мониторинга является оценка уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей обучаемых (метапрофессиональных качеств). Для отслеживания уровня их выраженности целесообразно использование фрагментов тестов достижений, метода тестовых ситуаций и наблюдения за обучаемыми в процессе решения учебно-профессиональных задач, выполнения проектов.

Отрефлектированные в процессе мониторинга уровни выраженности компонентов профессионально-образовательной деятельности



отражаются в специальном бланке (табл. 10). Помимо уровней выраженности структурных компонентов деятельности в бланке указываются ее организационные формы и технологии осуществления мониторинга.

Таблица 10

**Регистрационный бланк мониторинга  
профессионально-образовательной деятельности**

Учебная профессия, специальность _____	Учебный предмет _____ _____	Ф.И.О. учащегося _____ _____	Группа № _____ Время проведения мониторинга _____
Темы занятий:			
Учебное задание:		Количество часов _____	Число чле- нов груп- пы _____
Формы организации профессионально-образовательной деятельности: ФО <input type="checkbox"/> БО <input type="checkbox"/> ИО <input type="checkbox"/> ФО – фронтальная (кооперативная) организация, БО – бригадная (групповая) организация, ИО – индивидуальная (саморегулируемая) организация			

Структурные компоненты обучения	Технологии мониторинга	Уровни выраженности компонентов обучения				
		I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5	6	7
1. Мотивация 1.1. Учебно-познавательные мотивы	Наблюдение, опросные методы					

Продолжение табл. 10

1	2	3	4	5	6	7
<p>1.2. Профессионально ориентированная мотивация</p> <p>2. Компетенности</p> <p>2.1. Общенаучные</p> <p>2.2. Социально-экономические</p> <p>2.3. Информационно-коммуникационные</p> <p>2.4. Политехнические</p> <p>2.5. Специальные</p>	<p>Экспликация, анализ результатов учебно-профессиональной деятельности</p> <p>То же</p> <p>»</p> <p>»</p> <p>»</p> <p>»</p>					
<p>3. Способы выполнения учебно-профессиональных действий</p> <p>3.1. Обобщенные способы учебных действий (компетенции)</p> <p>3.2. Обобщенные способы профессиональных действий</p> <p>3.3. Способы узкопрофессиональных действий</p> <p>3.4. Способы самоконтроля</p>	<p>Наблюдение, эксплицирование</p> <p>Наблюдение, метод тестовых ситуаций, анализ результатов деятельности</p> <p>Наблюдение, метод тестовых ситуаций, анализ результатов выполнения практических заданий</p> <p>То же</p>					

1	2	3	4	5	6	7
4. Развитие познавательных и учебно-профессиональных способностей (метапрофессиональных качеств)						
4.1. Познавательные способности	Наблюдение, тестирование (экспресс-диагностика)					
4.2. Учебно-профессиональные способности	То же					
4.3. Профессиональные способности	»					
4.4. Специальные (квалификационные) способности	»					
4.5. Учебно-профессиональная самостоятельность	»					

*Примечание.* Уровни выраженности компонентов обучения: I – не проявляется; II – выражен удовлетворительно; III – отчетливо выражен; IV – хороший уровень выраженности; V – высокий уровень выраженности.

Регистрационный бланк заполняется преподавателем в конце изучения раздела профессионально-образовательной программы, объединяющего несколько тем занятий. Мастер производственного обучения заполняет бланк после выполнения комплексных работ, включающих несколько 4 – 6-часовых занятий. В конце каждой четверти, семестра показатели регистрационных бланков отражаются в итоговом индивидуальном профиле профессионально-образовательного процесса учащихся.

Результаты индивидуального мониторинга могут быть сведены в таблицу, отражающую профиль профессионально-образовательной деятельности по учебным предметам (производственному обучению),

а в отдельных случаях и по специальности. Для проведения этой процедуры каждому уровню выраженности присваиваются баллы от одного до пяти. Определяется среднеарифметический показатель, и строится профиль профессионально-образовательной деятельности по учебному предмету или специальности, комплексу общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Данные мониторинга используются для совершенствования содержания образования, оценки эффективности применяемых образовательных технологий, определения узких мест в целостном профессионально-образовательном процессе.

Результаты мониторинга могут стать информационной основой для принятия управленческих решений по улучшению профессионального образования, внесения коррективов в развитие профессионально-образовательной деятельности, оценки эффективности используемых технологий обучения и профессиональной подготовленности обучаемых.

### **5.3. Мониторинг профессионального развития личности**

Одной из главных целей личностно-развивающего профессионального образования является *развитие обучаемого*. Достижение этой цели возможно при условии отчетливо выраженной потребности личности в самоизменении, саморазвитии. Потребность в развитии себя как личности обуславливает в дальнейшем продуктивное профессиональное становление.

Л. М. Митина, анализируя взаимосвязь личностного и профессионального развития, отмечает, что они неотделимы: в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации.

Можно сказать, что личностное развитие является фактором, инициирующим профессиональное становление обучаемого и спе-

циалиста. На разных стадиях их становления профессиональное развитие детерминируется различными *противоречиями*.

На стадии профессионального образования движущей силой профессионального развития является противоречие между требованиями этого вида образования и уровнем личностного и профессионального развития обучаемого. Разрешение противоречия приводит к развитию познавательных и профессиональных способностей, повышению социально-профессиональной компетентности.

На стадии профессиональной адаптации профессиональное развитие детерминируется противоречием между требованиями новой для личности социально-профессиональной ситуации: профессиональной деятельности, новой роли, трудового коллектива – и уровнем социально-профессиональной квалификации и компетентности. Его разрешение происходит в процессе психологической перестройки личности и выражается в профессиональном самоопределении, нахождении личностного смысла в выполняемой работе, а также в приобретении профессионального опыта.

На стадии профессионализации основным является противоречие между *Я-действующим* и *Я-отраженным* в профессии, обусловленное потребностью специалиста в развитии карьеры. Разрешение этого противоречия возможно в процессе продвижения по квалификационным ступеням профессии и выработки индивидуального стиля деятельности. В противном случае наступает стадия профессиональной стагнации.

Переход на стадию профессионального мастерства происходит в процессе разрешения противоречия между потребностью личности в самореализации в профессии и профессионально-психологическим содержанием и технологическими возможностями профессиональной деятельности. Здесь отчетливо обнаруживается противоречие между *Я-профессиональным* и *Я-потенциальным*. Его разрешение возможно путем самоактуализации личности, обуславливающей ее переход на креативный уровень выполнения деятельности и проявление акмеологического стиля в профессии и профессиональном сообществе. Другой способ разрешения этого противоречия – вторичная профессионализация на основе высококвалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

Таким образом, на начальных стадиях профессионального становления его движущими силами выступают противоречия между внешними и внутренними факторами, на последующих стадиях – внутренние противоречия личности специалиста, профессионала. К внешним факторам, инициирующим профессиональное становление, относятся социально-экономические условия, содержание и технологии выполнения деятельности, система стимулирования развития.

На стадии профессионального образования в качестве такой системы стимулирования может выступать система оценки учебных достижений и уровня развития обучаемых, на стадии профессиональной адаптации – оценки уровня квалификации.

В свете темы главы представляется обоснованным рассмотрение возможностей мониторинга профессионального развития обучаемых и молодых специалистов.

За основу проектирования мониторинга профессионального развития целесообразно взять профессионально обусловленную модель личности. Очевидно, что для определения профессионально-психологических и психофизиологических характеристик личности оправданно применение разного рода психодиагностических средств, установление же уровня выраженности метапрофессиональных качеств осуществляется посредством мониторинга. В зависимости от характера профессии (специальности) проектируется профессионально обусловленная структура личности, на основе которой методом экспертной оценки определяются 7–9 наиболее значимых метапрофессиональных качеств. Эти ключевые качества и подвергаются мониторингу в течение длительного времени (семестр, учебный год, первые два-три года работы на предприятии, в организации).

В учебных заведениях мониторинг профессионального развития осуществляют преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также мастера производственного обучения. В отдельных случаях к проведению мониторинга могут привлекаться специалисты психологической службы учебного заведения. Мониторинг профессионального развития молодых специалистов могут осуществ-

лять непосредственно руководители предприятий и организаций под руководством психологов отделов развития персонала.

Рассмотрим процедуру мониторинга на примере профессии ремесленника – работника малого бизнеса<sup>65</sup>. Анализ литературы и экспертная оценка позволили определить следующие метапрофессиональные качества: организованность, социально-профессиональную мобильность, корпоративность, социально-профессиональную ответственность, креативность, коммуникативность. Характеристика этих качеств приведена в табл. 11.

Уровни выраженности метапрофессиональных качеств отражаются в бланке (табл. 12).

На основе фиксации уровня выраженности метапрофессиональных качеств в регистрационном бланке строится профиль профессионального развития обучаемого или молодого специалиста. Наглядно мониторинг развития метапрофессиональных качеств представлен на рис. 5.

*Таблица 11*

Метапрофессиональные качества работника малого бизнеса

Метапрофессиональное качество	Характеристика
1	2
Организованность	Синтез качеств и способностей, которые позволяют человеку эффективно управлять собой в различных видах деятельности и общения. Умение организовать, упорядочить свою работу, рабочее время и рабочее место
Социально-профессиональная мобильность	Готовность и способность к быстрой смене профессии (переквалификации), выполняемых производственных заданий, рабочего места,

<sup>65</sup> См.: Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Мониторинг профессионального развития личности: Теоретический аспект // Образование и наука. 2002. № 5 (17). С.127–139.

1	2
Корпоративность (умение работать в команде)	<p>умение быстро адаптироваться к новым социально-экономическим и внутриорганизационным условиям</p> <p>Способность к взаимодействию, готовность работать совместно с другими людьми, терпимость к мнению других, чувство взаимопомощи</p>
Социально-профессиональная ответственность	<p>Ответственность за свой труд перед собой, своими клиентами и обществом в целом</p>
Креативность	<p>Творческие способности человека, проявляющиеся в разнообразных видах деятельности и мышления. Независимость суждений, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам</p>
Коммуникативность	<p>Способность правильно строить взаимоотношения с другими участниками профессиональной деятельности, ясно излагать свои мысли</p>

Результаты мониторинга профессионального развития, обобщенные в профиле метапрофессиональных качеств, представляют собой уникальный материал по онтогенетической истории профессионального становления личности. Осмысление и принятие результатов мониторинга профессионального развития побуждают личность к саморазвитию, самоизменению. Внешняя информация о достоинствах и недостатках субъекта профессионального развития интериоризируется и перерастает в саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг.



## Бланк метапрофессиональных качеств

Профессия: \_\_\_\_\_ Ф.И.О. \_\_\_\_\_  
 Специальность: \_\_\_\_\_ Группа № \_\_\_\_\_  
 Учебная дисциплина: \_\_\_\_\_ Время проведения мониторинга \_\_\_\_\_

Метапрофессиональное качество	Технологии мониторинга	Уровни выраженности			
		A	B	C	D
1. Организованность	Анкетирование, беседа, интервью	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Социально-профессиональная мобильность	Метод тестовых ситуаций, тестирование компетентности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Корпоративность	Тестирование, диагностическое наблюдение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Социально-профессиональная ответственность	Метод критических ситуаций, тестирование	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Креативность	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Коммуникативность	Диагностика, наблюдение	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Примечание.* Уровни выраженности: А – репродуктивный; В – рефлексивный; С – эвристический; D – креативный.

Профессия _____	Учебная дисциплина _____	Время проведения мониторинга _____	Ф.И.О. _____
			Группа № _____

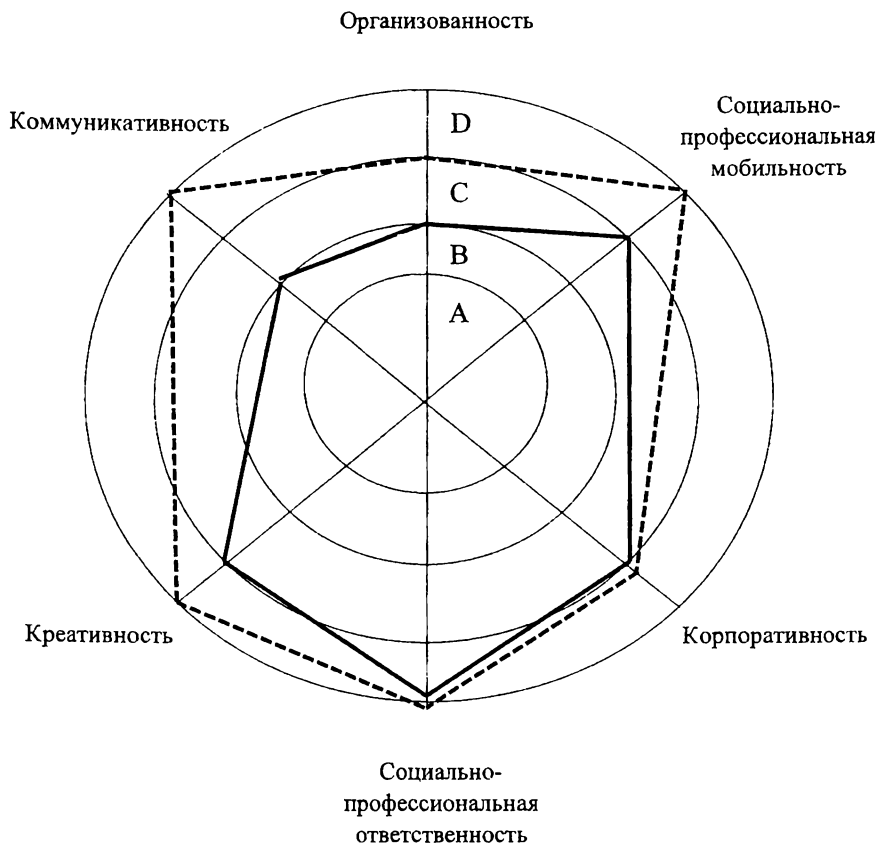


Рис. 5. Профиль метапрофессиональных качеств обучаемого:  
 А – репродуктивный уровень; В – рефлексивный; С – эвристический;  
 D – креативный; ————— реальный профиль;  
 - - - - - прогнозируемый профиль

На рис. 6 приведен пример обобщенного профиля ключевых компетенций обучаемого.

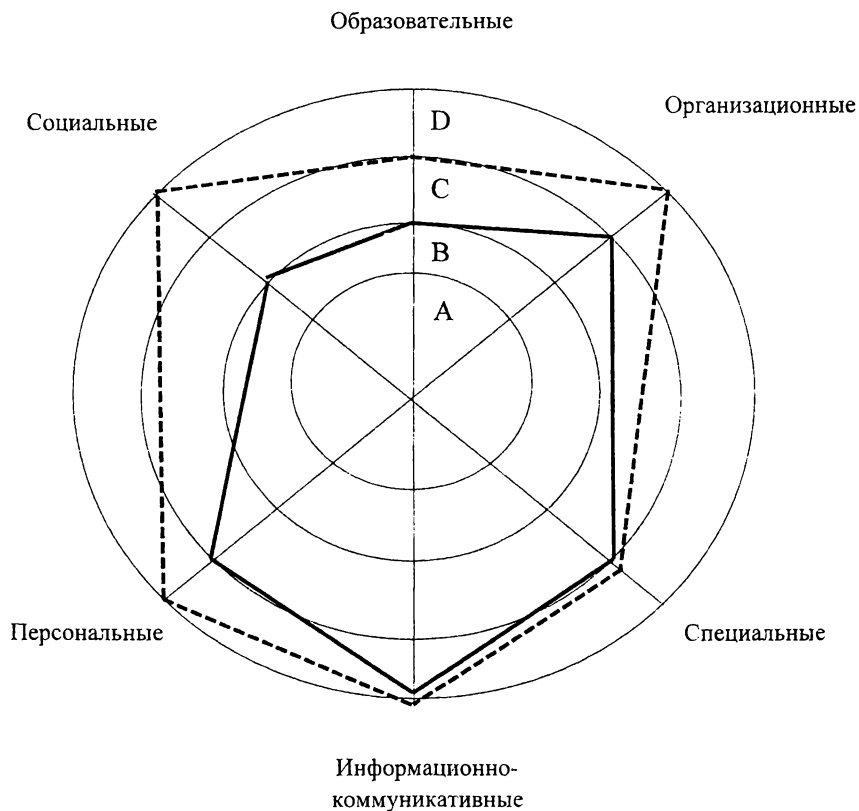


Рис. 6. Профиль ключевых компетенций обучаемого:  
А – понимание сущности компетенций; В – владение компетенцией;  
С – расширенное применение компетенций;  
D – синтезирование компетенций; ————— реальный профиль;  
----- прогнозируемый профиль

Мониторинг может стать основой для совершенствования профессионально-образовательных программ, поиска инновационных технологий обучения, стимулирования личностного и профессионального развития обучаемых. Данные мониторинга могут быть полезны специалистам отделов развития персонала при профессиональном консультировании молодых специалистов и планировании их профессионального роста и карьеры. Наконец, результаты мониторинга могут быть использованы при выработке и принятии управленческих решений.

Мы рассмотрели мониторинг профессионального развития личности на стадиях профессионального образования и профессиональной адаптации молодых специалистов. На последующих стадиях становления актуальным является *профессиональное самосовершенствование человека*.

Профессиональное самосовершенствование представляет собой самостоятельный вид внутренней активности личности, направленной на повышение квалификации, профессиональный рост и развитие карьеры. Важное значение в инициировании этой профессиональной активности принадлежит мотивации достижений и успеха, а также актуализации профессионально-психологического потенциала специалиста.

В стимулировании профессионального самосовершенствования положительную роль может играть *экспертный мониторинг* профессионализации персонала, который предполагает:

- разработку диагностических и экспертных процедур социально-психологического анализа и прогнозирования труда, выполняемого персоналом, оценку профессиональной компетентности кадров и содействие им в выработке стратегии продуктивного развития субъектов труда;
- создание и использование личностно ориентированных технологий развития творческого потенциала и профессионально важных качеств персонала, необходимых для эффективного труда;
- разработку социально-психологических основ подбора, расстановки кадров, их профессионального становления и подготовки, а также методики оценки уровня профессиональной компетентности в соответствии с выработанными критериями и показателями;

- выявление общих социально-психологических закономерностей профессионального развития персонала и учет конкретных результатов его профессионализации, а также разработку научно-практических рекомендаций по диагностике, аттестации и экспертизе.

Экспертный мониторинг является информационной основой *психологического сопровождения* профессионального становления человека. Под психологическим сопровождением понимают непрерывный процесс изучения и анализа, развития и коррекции субъектов труда. Оно осуществляется в рамках личностно-развивающих технологий профессионального становления для наиболее полной реализации творческого потенциала человека, поддержания его комфортного психического состояния и достижения наивысшей продуктивности деятельности.

Стадия профессионализации охватывает в потенциальном плане наиболее продуктивный возрастной период человека – зрелость. *Акмеологическое*<sup>66</sup> сопровождение профессионала не только обуславливает повышение уровня его профессионализма, но и создает условия для самоактуализации личности и полноценной реализации в профессии.

Таким образом, мониторинг является эффективной технологией, обуславливающей профессиональное развитие и саморазвитие личности. Его результаты выступают в качестве информационной основы принятия управленческих решений и проектирования профессионального роста и карьеры специалистов.

---

<sup>66</sup> *Акмеология* (от гр. акмё – расцвет) – наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на стадии его зрелости и достижение им наиболее высокого уровня в этом возрастном периоде – акме.

## Заключение

В монографии рассмотрены основные смыслообразующие положения личностно-развивающего профессионального образования. Термин «личностно-развивающее образование» не является новым, его используют в своих работах Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В. Петровский, И.С. Якиманская, часто наряду с понятием «лично-стно ориентированное образование». Оба вида образования восходят к работам Л.С. Выготского и теоретико-прикладным исследованиям Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина по проблемам развивающего обучения. Есть все основания полагать, что концепции личностно ориентированного и личностно-развивающего образования являются вариантами теории развивающего обучения.

Изучение работ вышеназванных ученых, их сотрудников и последователей позволило нам определить основные положения личностно-развивающего образования применительно к профессиональной школе. Особенности профессионального образования обусловили поиск его развивающих концептов. В качестве таковых в монографии рассматриваются:

- дифференциация методологических подходов и принципов исследования и организации практической деятельности (Г.А. Берулава, А.М. Новиков);
- выбор в качестве тематического ядра моделей развивающего образования его ценностно-смысловой направленности;
- спроектированная на основе многомерного подхода логико-смысловая модель личности обучаемого;
- модель развивающегося профессионально-образовательного пространства;
- основные конструкты содержания профессионального образования: базовые компетентности, ключевые компетенции и мета-профессиональные качества, а также их взаимосвязь;
- положения о нормативном обеспечении содержания развивающего образования – профессиональных и образовательных стандартах;

- технологии мониторинга профессионально-образовательного процесса и профессионального развития личности обучаемых.

Эти развивающие концепты составляют научную новизну и теоретическую значимость монографии. И именно они могут стать предметом критического осмысления предложенной нами концепции личностно-развивающего профессионального образования.

Многие концептуальные положения нуждаются в инструментально-дидактическом обеспечении. Прежде всего необходимы отбор действенных технологий развивающего обучения, разработка государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода и обеспечение их развивающей функции. Очевидно, нужна коллективная научно-прикладная исследовательская работа педагогов, психологов и технологов профессионального образования.

Научно-прикладные аспекты личностно-развивающего профессионального образования могут стать предметом диссертационных исследований по педагогической психологии и педагогике.

## Библиографический список

*Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: Учеб. пособие. Казань, 1998. 320 с.

*Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996. 768 с.

*Бабченко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. М., 2005. 114 с.

*Берулава Г.А.* Методологические основы практической психологии. М.; Воронеж, 2004. 192 с.

*Бондырева С.К.* Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. М., 2003. 352 с.

*Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.

Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: Теория и практика / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. М.; Воронеж, 2002. 384 с.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Перспективы развития / Под ред. Е.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. М., 2004. 328 с.

*Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.

*Деркач А.А., Зыскин В.Г.* Акмеология. СПб., 2003. 256 с.

*Егоров В.С.* Философия открытого мира. М., 2002. 320 с.

*Зеер Э.Ф.* Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2001. 258 с.

*Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования. М., 2003. 480 с.

*Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития: Учеб. пособие. М., 2006. 240 с.

*Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. М., 2005. 216 с.

*Зеер Э.Ф., Хасанова И.И.* Социально-профессиональное воспитание в вузе. Екатеринбург, 2003. 158 с.



*Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997. 480 с.

*Кива А.А., Косарев В.П., Кузнецов А.Н.* Дидактическое проектирование на основе компетентностного подхода. М., 2005. 142 с.

*Коржуев А.В., Попков В.А.* Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. М., 2003. 300 с.

*Левитес Д.Г.* Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М., 2003. 320 с.

*Львов Л.В.* Учебно-профессиональная компетентность: сущность, содержание и оценка. Челябинск, 2006. 134 с.

*Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. М., 2002. 400 с.

Мониторинг профессионального развития личности ремесленника / *Э.Ф. Зеер, В.А. Водеников, Н.А. Доронин, Д.П. Заводчиков.* Екатеринбург, 2002. 112 с.

*Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Екатеринбург, 2000. 255 с.

*Новиков А.М.* Методология образования. М., 2002. 320 с.

*Новиков А.М.* Профессиональное образование России. М., 1997. 254 с.

Образование и наука: Будущее в ретроспективе / Авт.-сост. *Е.В. Ткаченко.* Екатеринбург, 2004. 434 с.

*Овчарова Р.В.* Практическая психология образования. М., 2003. 448 с.

Оценка качества профессионального образования / Под ред. *В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта.* М., 2001. 186 с.

*Панина Л.П., Сафонова Е.Г., Сыманюк Э.Э.* Ключевые компетенции субъекта учебно-профессиональной деятельности / Под ред. *Э.Ф. Зеера.* Екатеринбург, 2002. 75 с.

*Попков В.А., Коржуев А.В.* Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем образовании. М., 2004. 200 с.

*Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996. 256 с.

Психологическая диагностика / Под ред. *К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой.* М., 2001. 368 с.

Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987. 240 с.

Разработка модульных программ, основанных на компетенциях / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. М., 2005. 160 с.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная и педагогическая психология. СПб., 1999. 416 с.

Романцев Г.М., Хаматнуров Ф.Т. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище. Екатеринбург, 1997. 136 с.

Российский вуз в европейском образовательном пространстве / Под ред. А.Л. Тряпиной. СПб., 2006. 176 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. 256 с.

Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000. 240 с.

Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.

Смирнов И.П. Теория профессионального образования. М., 2006. 320 с.

Темина С.Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции. М.; Воронеж, 2001. 112 с.

Ткаченко Е.В., Бухарова Г.Д., Контобойцева М.Г. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2003. 205 с.

Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2000. 448 с.

Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург, 2001. 330 с.

Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избр. тр.: В 2 т. М.; Воронеж, 2005. Т.1. 568 с.; Т.2. 456 с.

Чапаев А.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. Екатеринбург, 2004. 280 с.

Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высш. образование сегодня. 2004. № 8. С. 27–31.

*Шендрик И.Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М., 2003. 156 с.

*Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. 320 с.

*Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. М., 2002. 224 с.

*Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 96 с.

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	6
1.1. Методологические подходы и принципы лично- развивающего образования.....	6
1.2. Становление лично-развивающего образования .....	11
1.3. Ценностно-смысловая направленность ведущих моделей образования.....	17
1.4. Основные концептуальные положения лично- развивающего профессионального образования.....	21
Глава 2. СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНО- РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ...	30
2.1. Профессиональное образование как фактор развития личности.....	30
2.2. Доминантная деятельность – тематическое ядро лично-развивающего образования.....	44
2.3. Логико-смысловая структура профессионально ориентированной личности.....	49
2.4. Развивающееся профессионально-образовательное пространство.....	56
Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	62
3.1. Модернизация содержания профессионального образования.....	62
3.2. Ключевые конструкты обновления содержания профессионального образования.....	66
3.3. Личностно-развивающее содержание профессионального..... образования.....	77
Глава 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	83
4.1. Технологии развивающего профессионального обучения... 83	
4.2. Личностно-развивающее социально-профессиональное воспитание .....	112

4.3. Нормативное обеспечение личностно-развивающего образования.....	125
Глава 5. МОНИТОРИНГ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	135
5.1. Понятие мониторинга и способы его осуществления.....	135
5.2. Мониторинг развития профессионально-образовательной деятельности обучаемых.....	144
5.3. Мониторинг профессионального развития личности .....	152
Заключение .....	162
Библиографический список .....	164

Научное издание

Зеер Эвальд Фридрихович

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Редактор Е.А. Ушакова

Компьютерная верстка В.Э. Багиной

Подписано в печать 01.11.06. Формат 60х84/16. Бумага писчая. Печать плоская.  
Усл. печ. л. 10,1. Уч.-изд. л. 10,5. Тираж 300 экз. Заказ № 80  
Издательство ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---

Ризограф ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.