



ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**ИННОВАЦИОННОЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА**



Екатеринбург  
РГПУ  
2023

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

**ИННОВАЦИОННОЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА**

*Монография*

2-е издание, стереотипное

Екатеринбург  
РГППУ  
2023

УДК 377.1.001.895]:37.015.31

ББК Ю962.3-6

И66

Авторский коллектив: Д. П. Заводчиков (пп. 1.3, 3.1, 3.3), Э. Ф. Зеер (пп. 1.1, 1.2, 2.1, 3.2, 4.1, 4.4, 4.6), М. В. Кормильцева (пп. 3.2, 3.4, 3.5), Е. Г. Лопес (пп. 4.2, 4.4, 4.5), И. В. Мешкова (п. 2.1), О. В. Мухлынина (п. 4.3), А. М. Павлова (п. 2.2), Э. Э. Сыманюк (п. 4.2)

**Иновационное** профессионально-образовательное пространство человека: монография / Д. П. Заводчиков [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчиков. 2-е изд., стер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 154 с. Текст:непосредственный.  
ISBN 978-5-8050-0764-5

Обобщены методологические, теоретические и практические вопросы, связанные с психологическим обеспечением инноваций в профессиональном образовании с позиций концепции профессионально-образовательного пространства.

Адресована преподавателям профессиональной школы, студентам, обучающимся по специальностям «Психология», «Психолого-педагогическое образование», а также всем интересующимся проблемами современного образования.

УДК 377.1.001.895]:37.015.31

ББК Ю962.3-6

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор С. А. Новоселов (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); кандидат психологических наук, доцент Т. Б. Сергеева (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0764-5

© ФГАОУ ВО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет», 2023  
© ФГАОУ ВПО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет», 2014

## Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Методологические основы исследования профессионально-образовательного пространства.....	7
1.1. Исследование профессионально-образовательного пространства: методологические подходы и принципы .....	7
1.2. Пространство профессионального развития человека.....	12
1.3. Психологические методы исследования профессионально-образовательного пространства.....	22
Глава 2. Инновационный потенциал профессионально-образовательного пространства .....	33
2.1. Детерминация саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве .....	33
2.2. Психологические ресурсы становления субъекта профессионально-образовательного пространства .....	42
Глава 3. Профессиональное самоопределение человека в инновационном профессионально-образовательном пространстве .....	50
3.1. Самоопределение в конфликтующих реальностях в контексте квалификационных потребностей постиндустриального общества .....	50
3.2. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях.....	72
3.3. Карьера как профессиональная и жизненная задача в современном обществе .....	85
3.4. Стратегии и тактики профессионального самосохранения человека в профессионально-образовательном пространстве .....	94
3.5. Психологическое содействие профессиональному самоопределению в условиях инновационно обусловленных конфликтов.....	100
Глава 4. Психолого-педагогические основы инновационного профессионального образования .....	104
4.1. Профессиональное образование как фактор инновационного развития личности .....	104

4.2. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования .....	116
4.3. Психолого-педагогическое сопровождение образовательных инноваций.....	120
4.4. Развивающие технологии профессионального образования .....	124
4.5. Проблемные аспекты многоуровневого профессионального образования .....	130
4.6. Дискуссионные аспекты инновационного развития профессионально-педагогического образования.....	132
Заключение .....	147
Библиографический список.....	148

## Введение

Качественными изменениями общества современному профессиональному образованию, безусловно, брошен серьезный вызов. Сегодня общество и его потребности начинают изменяться очень быстро, вследствие чего необходимы новые подходы к регулированию образования, его содержания, форм и методов. Это требует серьезного отношения не просто к модернизации образования, но и к введению инноваций, эффекты которых проявятся в недалеком будущем. Следует отметить, что система образования сама себя регулирует, в частности, осваиваются новые формы обучения (дистанционное, e-learning, активные методы и т. п.). Но изменяется ли при этом образование существенно, способно ли оно удовлетворить потребности современного общества в образованных людях, специалистах и профессионалах своего дела?

В целом, на наш взгляд, надежда на саморегуляцию образования в условиях рыночной экономики не оправдала себя, поскольку качество образования резко снизилось. Как подсказывает опыт и здравый смысл, образование не может быть просто платной услугой. Необходимо возвращение серьезного подхода к образованию со стороны государства. Разработка концепции развития образования, проведение ряда реформ, принятие новых образовательных стандартов, введение ЕГЭ и пр. – это решения стратегические, определяющие будущее российского образования.

Одним из наиболее глобальных преобразований в области профессионального образования является формирование стандартов нового поколения. Построение стандартов профессионального образования третьего поколения на компетентностной основе прочно привязывает результат образования к практике профессиональной деятельности, по крайней мере, на теоретическом уровне, и реализация этих стандартов – очень непростая задача, требующая не только материальных ресурсов, но и изменения самих субъектов образовательного процесса.

Как психологи мы полагаем, что основой культурного прогресса будет являться соответствие образования как государственной системы потребностям и возможностям самоактуализации и самореализа-

ции человека в современном обществе. Поэтому значимой задачей, несмотря на нормативные составляющие (законы, проекты, стандарты, программы), является обеспечение многовариативности образовательной системы, не просто создающей возможности для самоопределения человека в течение жизни, но и развивающей его потребность в самореализации и самоактуализации.

Нам кажется, что именно методологические ориентиры в системе образования задают направление конкретных инновационных процессов и решений. С учетом динамики современных социальных институтов эти ориентиры являются, наверное, не только инновационными по сути, но и консервативными, сдерживающими принятие поспешных решений.

Концепция развивающегося профессионально-образовательного пространства методологически и теоретически направлена на то, чтобы связать размах образования как системы с личностью и масштабами человеческой жизни, обновляющимися потребностями в образовании и самообразовании, целостным процессом становления человека как мастера своего дела и как субъекта жизни. Внедрение в эту концепцию проблематики инноваций в профессиональном образовании, возможно, позволит создать ту основу, на которой современное профессиональное образование в России будет иметь опережающий характер.

# Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

## 1.1. Исследование профессионально-образовательного пространства: методологические подходы и принципы

*Профессионально-образовательное пространство личности* – это форма взаимосвязи личности с миром профессий и способами получения профессионального образования; модель квазиреальной действительности, обуславливающая продуктивность становления специалиста.

Существенной характеристикой профессионально-образовательного пространства выступает взаимовлияние его векторов-координат: профессионального становления человека, системы образования, мира профессий. Взаимовлияние – это связи, отношения, возможности, воздействия, определяющие функционирование, развитие пространства в целом и его составляющих в частности. Взаимовлияние не имеет четкой направленности. Оно может оказывать содействие или противодействие развитию пространства.

В зависимости от масштаба функционирования профессионально-образовательного пространства можно выделить следующие его уровни: международный, федеральный, региональный, конкретного учебного заведения и человека.

Теоретико-методологическую основу исследования профессионально-образовательного пространства составляют системный, личностно ориентированный, диатропический, синергетический и субъектный подходы.

Изучение философско-психологических основ образования позволило выделить частные методологические принципы развития профессионально-образовательного пространства. Приведем их краткую характеристику.

*Принцип неустойчивого динамического равновесия как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии.* Исходным моментом любого развития является спектр индивидуальных противоречий и действий. Без неустойчивости нет развития. Только системы, далекие от равновесия, находящиеся в состоянии неустой-

чивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность – это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, развитие происходит через неустойчивость, через бифуркации, через случайность<sup>1</sup>. Следствием динамического неравновесия становится самоорганизация как преодоление тенденции регрессивного профессионального развития. Важное место в этом процессе в синергетике отводится возможному профессиональному будущему. Будущее является фактором реального профессионального настоящего, инициирует преодоление внешних преград и внутренних психологических барьеров.

*Принцип детерминизма и индетерминизма* в развитии следует из фундаментального положения синергетики о существовании открытых, неравновесных, нелинейных систем. К ним относится и профессиональное развитие. В случае поступательного, прогрессивного развития этот процесс детерминирован упорядоченными внешними благоприятными факторами. Возникновение критических моментов развития приводит к появлению неустойчивых, неравновесных процессов, которые порождают флуктуации (колебания) и бифуркации. Критические ситуации изменяют вектор развития, вносят коррективы в «стрелу времени». Траектория развития становится неустойчивой. Внутренние, психологические факторы приобретают индетерминированный характер. Таким образом, профессиональное развитие в нормативно заданных ситуациях, стимулирующих его, детерминировано. В отдельные критические моменты развития этот процесс становится индетерминированным, вероятностным и случайным. Следствием такого профессионального развития могут стать неожиданные поворотные события в профессиональной жизни, открытие новых потенциальных возможностей, «профессиональная возгонка», а также иррациональный ход развития, например выученная беспомощность и др.

*Принцип прогрессивного и деструктивного развития как фактора успешного взаимодействия человека с образовательными системами и миром профессий.* Р. Х. Шакуров, обосновывая категорию психологических барьеров, пишет: «Барьеры существуют везде, где взаимодействуют какие-то силы, движения, независимо от их приро-

---

<sup>1</sup> *Аверин В. А.* Принципы психического развития // Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб., 2002. С. 37–41.

ды»<sup>1</sup>. Подчеркивая развивающее воздействие внешних преград и внутренних барьеров, он приводит формулу развития: самовосполнение ресурсов ради преодоления. Таким образом, важным конструктом, определяющим динамику профессионального развития, являются психологические барьеры, порождающие психическую напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность. Психологические барьеры нарушают эволюционное развитие, вносят в процесс взаимодействия человека с профессией рассогласования, приводят к образованию критических точек развития. В качестве психологических барьеров в профессиональном развитии выступают выбор профессии, трудности адаптации, кризисы профессионального становления, профессионально обусловленные деформации и др.

Источником развития профессионально-образовательного пространства выступает взаимодействие развивающегося человека, системы непрерывного образования и изменяющегося мира профессий.

К внешним детерминантам развития профессионально-образовательного пространства относятся социально-экономические изменения, научно-технологический прогресс, политические установки; к внутренним – противоречия между смыслообразующими конструктами пространства, рассогласование его пространственно-временных характеристик, динамика трансформации структуры пространства.

Парадигмальной гипотезой исследования профессионально-образовательного пространства стало предположение о том, что оно является причиной своего развития. В качестве детерминант развития выступают конструкты векторов-координат, образующих это пространство (профессиональное становление личности, профессиональное образование и мир профессий).

Объединение в одно пространство трех координат, включающих значимые изменения в процессе профессионального становления личности, систему непрерывного профессионального образования и сферу профессионально-трудовой деятельности, позволяет рассматривать профессионально-образовательное пространство как открытую, нелинейную и неравновесную систему.

*Принцип соразвития личности, образования и профессии* в профессионально-образовательном пространстве основывается на при-

---

<sup>1</sup> Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вopr. психологии. 2001. № 1. С. 5.

знании возможного и действительного, потенциального и реального. Из этого принципа следует признание саморазвития профессионально-образовательного пространства и детерминация «созвездий возможностей», а также компенсаторное приспособление личности к изменяющимся системам образования и профессиональной деятельности.

Продуктивность профессионального развития зависит от личного потенциала человека, объективных и субъективных возможностей его реализации в образовании и профессии.

Совокупность концептуальных положений и принципов, определяющую направление и организацию исследовательской деятельности, называют в методологии *подходом*. Подход – исследовательская позиция, точка зрения, взгляд, «оптика», позволяющие определенным образом рассмотреть изучаемое явление.

При исследовании проблем психологии развития оправданно применение системного, профессионалогического, диатропического, синергического и субъектного подходов.

*Системный подход* заключается в изучении объекта как целого, состоящего из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченного и сложноорганизованного. Основной акцент делается на выявлении многообразных связей, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями объекта<sup>1</sup>.

На основе системного подхода в психологии рассматриваются структуры деятельности и личности, субъекта деятельности, межличностные отношения и др. В психологических исследованиях системный подход получил развитие в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, В. А. Ганзена, Е. А. Климова, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова и др.

*Диатропический подход* определяет исследование разнообразия общих свойств и различий в больших совокупностях объектов<sup>2</sup>. Диатропика изучает разнообразие, используя в качестве ведущего метода построение и сравнение гомологических рядов, выделенных по разным

---

<sup>1</sup> Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1991. С. 410.

<sup>2</sup> Егоров В. С. Философия открытого мира. М., 2002. С. 33–39.

основаниям. Инструментальным средством реализации этого подхода стало многомерное отображение разноуровневого знания путем построения логико-смысловых моделей<sup>1</sup>. Важное значение придается смыслообразующим связям и отношениям.

Многомерная логико-смысловая модель представляет в свернутой форме большое число разнородных элементов знаний, сгруппированных с помощью координат в смысловые группы. Часть элементов выполняет иллюстративную функцию, однако все вместе они образуют семантически связанную систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы.

*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.

Констатируя ограниченность системного подхода, В. С. Егоров акцентирует внимание на том, что открытые системы характеризуются разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравновесностью, нелинейными отношениями. Исходная открытость и системность – взаимоисключающие понятия, поскольку системность предполагает граничность и закрытость. Эволюция линейных динамических систем определяется настоящими событиями. Нелинейность психических явлений выступает предметом анализа синергетики, позволяющей охарактеризовать направленность развития в будущем.

*Субъектный подход* основан на положениях С. Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность человека самосовершенствоваться. В психологии профессионального развития субъект рассматривается как человек, творящий свою профессиональную биографию.

Самосовершенствование, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, самоопределение – вот неполный перечень проявлений субъекта деятельности, который становится предметом субъектного подхода в психологических исследованиях.

---

<sup>1</sup> Штейнберг В. Э. Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2001. № 10 (40). С. 20–30.

## 1.2. Пространство профессионального развития человека

В психологии профессий одной из наиболее острых является проблема взаимодействия многоплановых факторов, обуславливающих профессиональное развитие личности. К факторам, детерминирующим этот сложный гетерохронный и вероятностный процесс, относятся природная среда (географическое местонахождение человека и климатические условия), биологический и социальный факторы, собственная активность личности и случайное стечение обстоятельств и событий. Взаимодействие этих факторов происходит на фоне возрастных изменений в течение большей части онтогенеза человека.

Для решения проблем профессионального развития личности, обусловленных необходимостью профессионального самоопределения и выбора профессии, профессионального образования и повышения квалификации, профессионального роста и карьеры, профессиональной адаптации и достижения вершин профессионализма, а также многих других требуется определить ведущие смыслообразующие факторы. К ним относятся возрастные психологические изменения человека во времени, развитие и преобразование ведущей деятельности субъекта, непрерывное профессиональное образование личности. Эти три фактора аккумулируют и социально-экономические условия, и мир профессий, и собственную активность личности, и ее потребность в самоопределении и самоактуализации. Объединение этих трех смыслопорождающих факторов в одно профессионально-образовательное пространство позволит по-новому подойти к решению следующих фундаментальных проблем профессионального развития:

- преодоление угасания со временем психической энергии, деструктивных тенденций развития путем самоорганизации и самоактуализации профессионально-психологического потенциала личности;
- вершинные профессиональные достижения и иррациональные тенденции к профессиональному саморазрушению;
- кардинальные изменения вектора профессионального развития личности под влиянием психологических барьеров, достигнутых пределов развития, случайных событий, неосознаваемого возможного будущего (аттракторов развития<sup>1</sup>);

---

<sup>1</sup> Аттрактор – одно из основных понятий синергетики, означающее финальное состояние любой траектории в пространстве; аттрактор развития – вероятностный вариант профессионального будущего.

- противоречивое, несовпадающее течение хронологического и психологического времени человека;
- прогрессивное и деструктивное профессиональное развитие как фактор профессионального становления личности;
- конечность человеческой жизни (смерть) и потребность личности в социальном бессмертии.

В качестве эвристической модели анализа этих проблем спроектируем профессионально-образовательное пространство развития личности.

Термин «пространство» традиционно используется в естественных науках. В гуманитарных исследованиях пространство понимается как субъект-объектное взаимодействие природы и общества (Э. Дюркгейм, И. Кант, Т. Парсонс, П. А. Сорокин 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.). Изначально пространственные представления в психологии отражали субъект-объектные взаимодействия человека, а в дальнейшем пространство стало рассматриваться также как среда, порождающая взаимодействие людей.

Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и другие исследователи психологии личности неоднократно подчеркивали многофакторность и многомерность процессов развития личности. Для характеристики многомерных явлений становления личности они использовали понятие «пространство». Так, для анализа реального развития ребенка Д. И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства». С. К. Бондырева рассматривает образовательное пространство как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность.

Эвристичность понятия «пространство» заключается в том, что оно позволяет объединить разнокачественные социально-психологические явления, не имеющие общего логического основания. Упорядочение осуществляется для решения определенной проблемы на основе смыслового взаимодействия конструкторов, детерминирующих развитие друг друга.

Введение понятия «развивающееся профессионально-образовательное пространство» в контекст нашего исследования обусловлено

анализом основных факторов, определяющих профессиональное становление личности, которое является процессом и результатом активного *взаимодействия* человека с социально-профессиональной средой.

Профессиональное становление разворачивается во времени с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до окончания активной профессиональной деятельности. *Возрастные изменения* человека в течение длительного периода онтогенеза являются важной детерминантой профессионального становления личности.

Констатируя отчетливо выраженные возрастные изменения в течение жизни, их гетерохронность, психологи выделяют временные периоды, охватывающие определенный законченный процесс развития. В качестве основания дифференциации онтогенеза одни психологи избирают психосексуальное развитие (З. Фрейд), другие – психосоциальное развитие (Э. Эриксон), третьи – ведущую деятельность (Д. Б. Эльконин), четвертые – социализацию личности (Н. Д. Столяренко) и др.

Большое значение в обеспечении и поддержке профессионального развития имеет система непрерывного профессионально ориентированного образования. Общее образование является ведущим фактором развития личности и предпосылкой успешного профессионального становления.

К числу базовых, ключевых факторов профессионального развития личности относится *ведущая деятельность*, которая опосредствует ее отношения с социально-экономической средой, общение с окружающими, конституирует социальную ситуацию развития. Для каждой стадии профессионального становления характерна одна ведущая деятельность. Вместе с тем следует учесть влияние и других видов деятельности, определяющих полноценное становление личности: социальная активность обеспечивается общением в социально-профессиональных группах, нравственное развитие – взаимодействием с референтными лицами и организациями. Очевидно, что многоплановые виды выполняемой личностью деятельности обогащают процесс профессионального становления.

Еще раз отметим, что движение личности в развивающемся профессионально-образовательном пространстве определяется следующими тремя факторами: 1) возрастными изменениями, обуславливающими периодизацию развития личности; 2) системой непрерывного образования; 3) ведущей профессионально ориентированной деятельностью.

Равнодействующей взаимодействия этих трех факторов является *профессиональное становление личности* – движение личности в профессионально-образовательном пространстве и времени профессиональной жизни. Оно охватывает период развития личности с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до окончания профессиональной биографии.

Визуальное представление взаимодействия данных факторов возможно при помощи координатных осей (возрастные периоды, уровни образования, ведущая деятельность) (рис. 1). Область, ограниченная этими координатами, образует *пространство профессионального развития личности*.

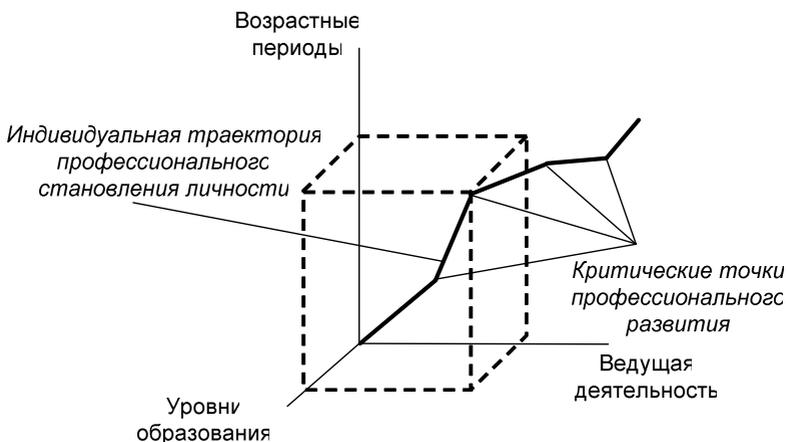


Рис. 1. Профессионально-образовательное пространство развития личности

В качестве примера приведена индивидуальная траектория профессионального становления личности. Критические точки иллюстрируют изменение направления вектора развития, обусловленное нарушением последовательного, линейного, упорядоченного процесса профессионального становления и образованием моментов неустойчивости (точек бифуркации). «Нарушителями» эволюционного развития выступают психологические барьеры: дезадаптация, кризисы, деформации, профессионально обусловленные акцентуации, социально-профессиональные инциденты, неблагоприятное стечение обстоятельств, случайности.

В современных условиях наряду с системным подходом получил развитие синергетический подход. Введение понятия открытости разрушило представление о замкнутости систем и связанном с ней понятии обратимости. Отмечая ограниченность системного подхода, И. Б. Новик и А. Ш. Абдуллаев приходят к выводу о том, что «весь разработанный концептуальный арсенал классической общей теории систем и кибернетики оказался достаточным только для того, чтобы описать системы, не изменяющиеся во времени, линейные по структуре организации и жестко детерминированные»<sup>1</sup>. Другими словами, речь идет о закрытых системах. Открытые системы при помощи системного подхода описанию не поддаются. Развивающееся профессиональное пространство, вне всякого сомнения, является открытой системой и поэтому требует рассмотрения с синергетических позиций.

Объединение в одно пространство возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволяет представить профессиональное становление личности как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения развивающегося профессионально-образовательного пространства является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития.

Важной особенностью пространства профессионального развития человека является его открытость, что означает динамичное равновесие взаимодействующих параметров системы. Признание открытости пространства предполагает возможность его самоорганизации и саморазвития. Открытость исключает ограниченность, замкнутость, предельность профессионально-образовательного пространства. Каждая из его координат: возрастные периоды, уровни образования и ведущая деятельность – допускает безграничное развитие, переход от одной упорядоченной системы к другой, более высокого уровня организации. С позиции синергетики открытость является исходным понятием, объясняющим вариативность, вероятностность, нелинейность и необратимость профессиональной биографии человека.

Все три фактора, определяющие профессионально-образовательное пространство, имеют разнонаправленный, *нелинейный* характер. Возрастные изменения, профессиональное образование, ведущая дея-

---

<sup>1</sup> Новик И. Б., Абдуллаев А. Ш. Введение в инновационный мир. М., 1991. С. 4.

тельность имеют различные варианты развития, зависящие от многих объективных и субъективных факторов. Вероятность и случайность выступают как закономерные отклонения от детерминизма.

Возрастное психическое развитие протекает неравномерно, гетерогенно, а в отдельные периоды жизни имеют место инволюционные процессы, стагнация, регрессия и деструктивное развитие.

Следует также констатировать, что развитие личности не обязательно сопровождается последовательной сменой ведущей деятельности, психологические особенности отдельных стадий становления определяются лишь социальной ситуацией развития. Сама ведущая деятельность в рамках одного возраста, одной стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраивается ее мотивация, планирование, способы выполнения, самоконтроля и т. п.

Таким образом, ведущая деятельность также развивается нелинейно, существуют различные варианты ее становления в рамках одного возраста, а следовательно, и в целостной жизни человека.

Взаимодействие факторов профессионально-образовательного пространства периодически порождает неустойчивость, неравновесность психического развития личности. Ключевым для описания этих процессов является понятие *флуктуации*. Для диссипативных процессов характерен переход от равновесных условий к неравновесным, от состояния упорядоченности к неопределенности, от общего к уникальному, индивидуально ориентированному. Небольшие флуктуации, обусловленные случайными обстоятельствами, личностными кризисами, неудовлетворенностью собой, пресыщением рутинной деятельностью, могут стать началом новой траектории развития личности. Незначительные, незаметные для окружающих и самой личности события, ситуации могут приводить к крупномасштабным последствиям, крушению профессиональной биографии, а в отдельных случаях и к катастрофе.

Сильные флуктуации способствуют образованию моментов неустойчивости открытой системы, так называемых *точек бифуркации*. «В точках бифуркации, то есть в критических, пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам... В этом случае мы можем иметь дело только с вероятностями и никакое “приращение знания” не позволит детерминистически предсказать, какое поведение изберет система»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант. М., 1994. С. 70.

Развитие открытой системы определяется не столько ее прошлым, сколько будущим. Возможные для открытой системы варианты будущего называются в синергетике *аттракторами*. Они возникают в критических точках открытой системы и порождают совокупность большого числа нелинейных откликов (траекторий). Наличие аттракторов делает развитие системы предсказуемым<sup>1</sup>. Следовательно, несмотря на нелинейность и неравномерность открытого профессионального пространства, возможен прогноз профессионального развития человека.

Профессионально-образовательное пространство определяет потенциал личности. Под *личностно-профессиональным потенциалом* мы понимаем динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности профессионального развития человека и его способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности<sup>2</sup>. Анализ данного феномена с позиции синергетического подхода позволяет рассматривать его как открытую и неравновесную систему.

Введение в характеристику развивающегося профессионально-образовательного пространства понятия «личностно-профессиональный потенциал» обуславливает необходимость рассмотрения еще одного фактора развития личности – времени. Реальное взаимодействие факторов определяет профессиональное развитие личности в конкретное время. Отсюда следует, что для каждого момента времени можно говорить о конкретном потенциале личности. С изменением времени потенциал как возможность и ресурс развития личности также изменяется.

С синергетических позиций потенциал человека как открытая система означает его «безначальность» и бесконечность. Человек появляется на свет потенциально готовым к развитию, и пределов его развития также нет<sup>3</sup>. Именно потенциал является энергетической характеристикой, определяющей открытость развивающегося профессионально-образовательного пространства, его динамическое равновесие в конкретный период развития личности. Равнодействующей интегративной характери-

---

<sup>1</sup> Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // *Вопр. философии*. 1992. № 12. С. 3–20.

<sup>2</sup> Павлова А. М., Зеер Э. Ф. Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования // *Образование и наука*. 2002. № 1 (13). С.103–117.

<sup>3</sup> Маслоу А. Г. *Дальние пределы человеческой психики*. СПб., 1997.

стикой этого пространства является траектория, определяющая индивидуальный путь профессионального становления личности.

Традиционно профессиональное становление рассматривается как процесс, имеющий линейный характер. Такое рассмотрение допустимо лишь для эвристических моделей. Реальное протекание профессионального становления отличается неустойчивостью, неупорядоченностью. Не все стадии последовательно сменяют друг друга, отдельные стадии, например вторичной профессионализации или мастерства, в индивидуальной профессиональной жизни могут вообще отсутствовать. Учитывая процессы самоорганизации и иррациональные тенденции развития, следует допустить наличие множества реальных нелинейных траекторий профессионального становления личности. Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности.

Переход от одной стадии к другой выводит сложившуюся систему взаимодействия личности с социально-профессиональной средой из состояния подвижного равновесия. Неравновесность и неустойчивость профессионального становления сопровождаются флуктуациями, личность как бы «колеблется» перед выбором дальнейшего сценария профессиональной жизни. Нарушение равновесия может инициироваться одним из факторов профессионально-образовательного пространства: возрастными изменениями, социально-экономической ситуацией, ростом уровня профессионального образования и квалификации, перестройкой способов выполнения деятельности, а также случайным стечением обстоятельств.

Профессионально обусловленные флуктуации порождают субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Развертывание этих психологических проблем приводит к *кризисам профессионального становления*.

Субъективное переживание кризисов способствует возникновению критических моментов (точек бифуркации), которые побуждают личность к поиску новых путей реализации профессиональной биографии. Варианты, сценарии профессионального будущего обуславливают новые траектории профессионального становления личности.

Для визуального представления взаимодействия трех факторов, определяющих профессиональное становление личности, можно допустить их направленное, последовательное изменение, выделив уровни их выраженности. Такое допущение позволяет создать эвристическую модель профессионально-образовательного пространства и представить возможные траектории профессионального становления личности (рис. 2).

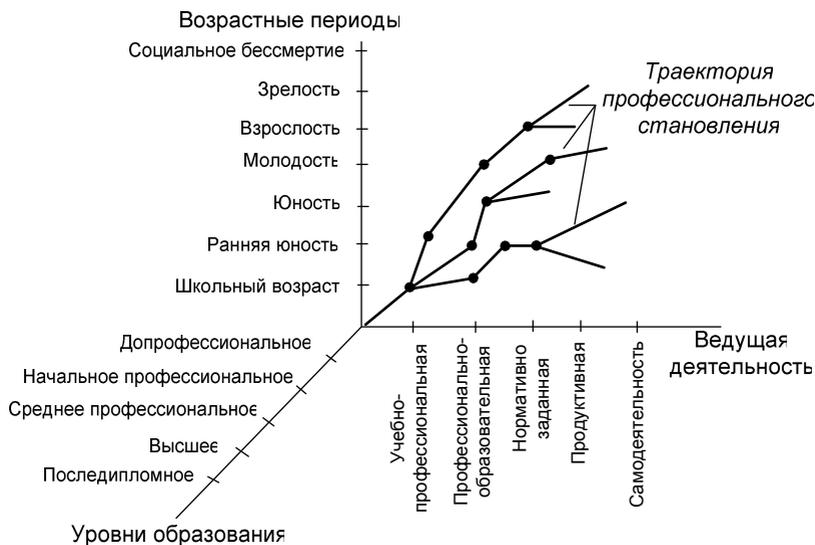


Рис. 2. Эвристическая модель профессионально-образовательного пространства

Взаимодействие трех смыслопорождающих факторов профессионального становления определяет его вероятностную траекторию.

Какой же вывод позволяет сделать синергетический подход относительно развивающегося профессионально-образовательного пространства личности?

Неправомерно хронологическое соотнесение границ возрастных периодов человека и стадий профессионального становления личности. Неравномерность профессионального развития, флуктуации динамических состояний личностно-профессионального потенциала, деструктивные тенденции развития порождают критические моменты

(точки бифуркации), которые инициируют осознанное, а в отдельных случаях и неосознанное кардинальное изменение профессионального становления личности, что приводит к изменению характера ведущей деятельности, стимулирует профессиональное образование или повышение квалификации, следствием чего становится смена стадий профессионального становления.

Развивающееся во времени профессионально-образовательное пространство характеризуется тремя состояниями:

1. *Период эволюционного гармоничного развития*: взаимосогласование, взаимодействие, взаиморазвитие векторов-координат придают стабильность, равновесие, устойчивость профессионально-образовательному пространству и процессам, происходящим внутри него. Механизмы содействия, а не взаимодействия становятся факторами развития. Эволюционное гармоническое взаимодействие сопровождается накоплением качественно нового, а также порождением новых противоречий.

2. *Период дезинтеграции*: рассогласование компонентов образовательного пространства нарушает его определенность, устойчивость и равновесность, что приводит к появлению сильных флуктуаций и возникновению моментов неустойчивости, точек бифуркации. Разрушение сложившейся устойчивости и динамического равновесия, возникновение возмущающих пространство внешних (социально-экономических) и внутренних факторов (противоречий, кризисов, иррациональных тенденций) приводят к образованию открытого профессионально-образовательного пространства и критических точек развития. Наступает время реформ и революционных преобразований.

3. *Период интеграции*: спонтанный поиск взаимосогласования всех компонентов векторов-координат профессионально-образовательного пространства приводит к избирательному функционированию открытого пространства в режиме взаимодействия его компонентов. Происходит установление состояния динамического равновесия. Стабильность профессионально-образовательному пространству придают инновационные процессы, а также нормосообразные положения документов, регламентирующие функционирование в режиме взаимосогласования компонентов пространства.

На смену последнему состоянию вновь приходит относительно гармоничное равновесное состояние. По существу, трансформация профессионально-образовательного пространства характеризуется тремя

состояниями: относительно стабильным, дезинтегративным, интеграционным. Факторами, обуславливающими нарушение эволюционного развития и динамического равновесия пространства, выступают кардинальные изменения политической доктрины общества, социально-экономических условий, научно-технологический прогресс. Можно допустить, что внутри профессионально-образовательного пространства периодически возникают «тектонические» противоречия, которые порождают инволюционный «взрыв», дезинтегрирующий взаимодействие ведущих компонентов векторов развития пространства.

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

Рассмотренные теоретико-методологические основания развивающегося профессионально-образовательного пространства позволяют сделать следующие выводы:

1. Методологические подходы, принципы и концептуальные положения психологии профессионального развития отражают взаимодействие человека с миром профессий, которое рассматривается как открытое, неравновесное, динамическое состояние.

2. Пространство профессионального развития личности характеризуется разнообразием, неравновесностью, нелинейными соотношениями возрастного развития, образованности (включая профессиональную квалификацию) и многоплановых видов ведущей деятельности.

3. Исследование особенностей, закономерностей и механизмов развивающегося профессионально-образовательного пространства имеет важное значение для научно обоснованного проектирования профессиональных стандартов, государственных образовательных стандартов, определения состава и структуры компетентностей / компетенций, конструирования вариативного образования, определения индивидуальных траекторий профессионального становления человека.

### **1.3. Психологические методы исследования профессионально-образовательного пространства**

Методология выступает как совокупность подходов, принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Соответственно можно различать методологию научного

исследования и методологию практической деятельности. Таким образом, перед тем как рассматривать конкретные методы исследования профессионально-образовательного пространства, необходимо коротко обозначить существенные методологические предпосылки его развития и рассмотреть сам феномен.

Попытки внедрения идей, принципов и понятий естественных и точных наук в психологию и педагогику оказываются иногда достаточно эффективными, в первую очередь для исследовательских задач. Достаточно упомянуть исследования К. Левина, В. А. Лефевра, а также актуальное сейчас использование принципов и идей нелинейной динамики (синергетика) в науках о человеке. Хотя прямое внедрение, заимствование и параллели чаще всего неэффективны (например, перенесение закономерностей физического или хронологического времени на психику потребовало введения термина «психологическое время», а также новых конструкций и методов исследования<sup>1</sup>).

Понятие «пространство» достаточно широко используется в гуманитарных науках. Теории пространства и времени в этих областях знания касаются фундаментальных измерений человеческого мира и выражают их в специфических параметрах, позволяющих выстроить ориентиры для понимания процессов, происходящих в обществе. Они разъясняют, в каких именно координатах и векторах описывается динамика и статика человеческого бытия. Примерами могут служить экологическая теория восприятия психолога Дж. Гибсона, семантическое пространство в психосемантике В. Ф. Петренко, концепция подсознательного чувства размерности психосоциолога Э. Холла, социальная топология социолога П. Бурдьё, теория центральных мест географа В. Кристаллера, экологическое и структурное пространство и время социального антрополога Э. Эванса-Причарда. Не менее активно понятие «пространство» используется в живом языке и печати<sup>2</sup>.

*Развивающееся профессионально-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 прямоуголь-

---

<sup>1</sup> Кроник А. А., Головаха Е. И. Психологическое время личности. СПб., 2008.

<sup>2</sup> Гуссейнов Г. Ч. Пространство [Электронный ресурс] // Отеч. зап. 2002. № 6. URL: <http://www.strana-oz.ru/2002/6/prostranstvo>.

ное (евклидово) пространство. Функционирование данных структурных составляющих в режиме взаимодействия образует открытое, воспроизводящееся и развивающееся профессионально-образовательное пространство.

Парадигмальной гипотезой исследования профессионально-образовательного пространства, таким образом, является предположение о том, что оно есть причина своего развития. В качестве детерминант развития выступают конструкторы векторов-координат, образующих пространство.

Модель профессионально-образовательного пространства имеет много коррелятов с другими моделями, теориями и идеями. В первую очередь речь идет о теории массовой деятельности<sup>1</sup>, создатели которой (Г. П. Щедровицкий, В. Я. Дубровский, В. А. Лефевр) утверждают, что деятельность сама по себе не является атрибутом, принадлежащим людям. Наоборот, именно люди оказываются включенными в нее либо в качестве материала, либо в качестве элементов наряду с машинами, вещами, знаками, социальными организациями и т. д. Деятельность рассматривается как полиструктурная система с многочисленными и весьма разнообразными функциональными и материальными компонентами и связями между ними. Люди являются лишь одним из компонентов данной системы, и это заставляет их вести себя определенным образом (что, кстати, соотносится с некоторыми закономерностями синергетики). К массовым относятся виды деятельности, жизненно необходимые для существования любого общества: преподавание, градостроение, медицина, юриспруденция и многие другие.

Согласно мнению Г. П. Щедровицкого, любая деятельность не может исчезнуть по желанию отдельного человека или группы людей, если она является объективно существующей, необходимой для общества. Всякая система функционирует в соответствии со своими законами, традициями, нормами, которые нужно знать и соблюдать, чтобы достичь желаемых общественно полезных результатов.

Таким образом, можно предположить, что профессионально-образовательное пространство в разных вариантах воспроизводится при мас-

---

<sup>1</sup> Щедровицкий Г. П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности. URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/32>.

совой образовательной деятельности в виде разных моделей, которые создаются и реализуются в обществах с различным политическим устройством, экономическим укладом, национальным характером и т. п.

Концептуально описав идею развивающегося профессионально-образовательного пространства, перейдем к рассмотрению методов его исследования.

У понятия «профессионально-образовательное пространство», на наш взгляд, большой эвристический потенциал, поскольку в качестве векторов, задающих это пространство, выступают разноплановые феномены и явления. Соответственно этот потенциал должен реализовываться в конкретных методах исследования. Однако простое перечисление известных исследовательских методов будет формировать однобокое восприятие в плане разработки исследовательских программ, поэтому попробуем сначала обозначить методы в соответствии с известными классификациями, а затем указать специальные методы различных наук, применимые непосредственно к исследованию профессионально-образовательного пространства.

Самой известной, а также наиболее структурированной для изучения является классификация методов психологического исследования, предложенная Б. Г. Ананьевым<sup>1</sup>.

Методы, подчиненные организации и планированию исследования, Б. Г. Ананьев назвал *организационными*. К ним он отнес сравнительный, лонгитюдный и комплексный методы. Их действенность определяется конечными результатами исследования в виде концепций, новых средств обучения, управления, диагностики и т. д. В зависимости от сформулированного предмета и выдвигаемой гипотезы при исследовании отдельных феноменов, зафиксированных в профессионально-образовательном пространстве, могут использоваться все три метода со свойственными им достоинствами и недостатками, а также ограничениями в выводах. Однако если в качестве предмета исследования выступает профессионально-образовательное пространство в целом, а точнее, его развитие и функционирование, то ключевым организационным методом становится лонгитюд. Сравнительный характер в данном случае (при такой масштабности) может предполагать,

---

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. С. 295–298.

на наш взгляд, только кросскультурное исследование. Организация комплексного исследования также вполне возможна при формулировке соответствующей гипотезы. По нашему мнению, отдельный ученый выполнить задачи организации полноценного исследования профессионально-образовательного пространства практически не в состоянии. Принципиальная тенденция преобладания коллективных форм работы в науке давно проявила себя как раз по причине сложности и глобальности исследуемых феноменов и явлений.

Ко второй группе Б. Г. Ананьев отнес *эмпирические методы* получения научных данных, накопления фактов. В эту группу он включил следующие методы: наблюдательные (наблюдение и самонаблюдение); экспериментальные (лабораторный; полевой, или естественный; формирующий, или психолого-педагогический, эксперименты); психодиагностические (тесты, анкеты, интервью и беседы); праксиметрические (изучение продуктов деятельности, хронометрия, профессиография, оценка работы и т. д.); методы моделирования (математическое, кибернетическое моделирование и т. д.); биографические (анализ фактов, дат, событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и т. д.). Все эти методы так или иначе применимы для получения нового знания о тех феноменах, явлениях и процессах, которые включены в профессионально-образовательное пространство. Исключение, пожалуй, составляет лабораторный эксперимент в чистом виде, ограниченность которого проявляется в полной мере. Однако квазиэксперименты с использованием классических экспериментальных схем вполне применимы и могут стать основой нахождения причинно-следственных связей. Ключевым же для исследования профессионально-образовательного пространства в целом, на наш взгляд, может стать только метод моделирования совместно с мониторингом, который в классификации Б. Г. Ананьева не представлен.

Третью группу по классификации Б. Г. Ананьева составляют *методы обработки данных*. К ним относятся количественный (математико-статистический) анализ и качественный метод (дифференциация материала по типам, группам, вариантам). В том или ином виде эти методы в исследовании профессионально-образовательного пространства и его компонентов должны быть представлены. Особую ценность на начальных этапах исследования может иметь эксплораторный факторный анализ, при проверке моделей – конфирматорный факторный ана-

лиз и регрессионный анализ. Что касается качественных методов, то их использование часто является неоправданным и приводит к дублированию усилий других исследователей.

В четвертую группу включены *интерпретационные методы*: генетические и структурные (психография, составление психологических профилей, классификация). Генетические методы, на наш взгляд, в исследованиях профессионально-образовательного пространства имеют большую ценность. Сложность здесь заключается в организации исследования, применении эмпирических методов и обработке данных конкретных исследований, позволяющих интерпретировать вскрытые закономерности как подтверждение развития профессионально-образовательного пространства и его компонентов.

Конечно же, классификация методов, предложенная Б. Г. Ананьевым, далеко не единственная. Рассмотрим еще одну классификацию, которая наиболее удобна для решения поставленной задачи. Э. Ф. Зеер использовал ее для классификации методов психологии профессионального образования. Она основана на выделении исследовательских задач. Коротко охарактеризуем их применительно к изучению профессионально-образовательного пространства.

Первая – *описание* профессионально-образовательного пространства. Описание требует генезис субъекта, ведущих видов деятельности и ступеней профессионального образования, которые составляют векторы-координаты пространства. Эти задачи могут быть решены с помощью лонгитюдного метода. Кроме того, должны быть описаны компоненты профессионально-образовательного пространства, образующиеся на пересечении векторов-координат. Эта задача решается при сравнительной организации исследования. В качестве конкретных методов при лонгитюде или сравнительной организации исследования оправданно использование наблюдения, опросных методов (анкетирования, интервью), психобиографии, изучения продуктов деятельности и др. Эти методы могут быть отнесены к *неэкспериментальным*.

Вторая задача – *измерение* психологически значимых показателей, признаков профессионально-образовательного пространства. Данная задача может быть поставлена применительно к субъекту профессионально-образовательного пространства при его характеристике. В основном организация исследований здесь должна быть сравнительной. Однако лонгитюд также оправдан при анализе психологических характеристик

субъектов, движущихся в профессионально-образовательном пространстве по сходным траекториям. Комплексный метод может применяться для выявления психологических особенностей субъектов с различными траекториями движения. Для решения этой исследовательской задачи используются тесты специальных способностей, тесты достижений и обучаемости. Широко применяются также разного рода опросники мотивации, учебно-профессиональных интересов, ценностных ориентаций, профессионально-образовательных установок и т. п. Эта группа методов относится к классу *психометрических*.

Третья исследовательская задача – *объяснение* особенностей, закономерностей и механизмов профессионально-образовательного пространства. Основными методами решения этой задачи являются *экспериментальные*: лабораторный, моделирующий и естественный (полевой) эксперименты.

Четвертая задача – *формирование и отслеживание динамики развития* профессионально-образовательного пространства, а также психологических новообразований его субъекта (психофизиологических, познавательных и профессиональных свойств, качеств личности). Эта задача решается с помощью *генетических методов*: формирующего эксперимента и мониторинговых исследований.

Особая группа методов направлена на *количественную обработку* исследовательских данных. К ним относятся *методы математической обработки*: дисперсионный, корреляционный, факторный анализ и др.

В целом использование известных методов психологии применительно к профессионально-образовательному пространству требует известного логического обоснования, осознания границ их применимости и ограничений выводов. Однако хотелось бы остановиться на тех методах, которые либо наиболее полно отражают специфику профессионально-образовательного пространства как предмета исследования, либо применимы как исследовательские методы, но малоизвестны или новы.

В первую очередь в эту группу следует включить, по нашему мнению, метаанализ, активно развиваемый за рубежом. Это статистическая техника, заключающаяся в комбинации информации, полученной в результате проведения нескольких исследований, имеющая целью прийти к общей оценке величины различий между группами. Таким образом, данный метод применяется для анализа результатов не-

которого количества конкретных исследований, посвященных какой-либо проблеме, другими словами, это анализ результатов других анализов<sup>1</sup>. Использование этого метода для исследования профессионально-образовательного пространства и его компонентов требует некоторого критического количества воспроизводящих, дублирующих друг друга исследований. На сегодняшний день метаанализ применим в отношении субъектов профессионально-образовательного пространства, образующих один из векторов, и в отношении отдельных феноменов, по которым накоплено большое количество данных, полученных в результате проведения однородных исследований.

Второй метод, не включенный пока полноценно в психологический арсенал, – мониторинг. 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<sup>2</sup>. 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<sup>3</sup>.

Непосредственная потребность в проведении мониторинга возникла в связи с аварией на Чернобыльской АЭС, вследствие которой появилась необходимость выяснить особенности процессов обучения и воспитания личности в районах радиоактивного заражения. При этом применялся чисто медицинский мониторинг, т. е. слежение за динамикой здоровья и функционального состояния школьников в зоне аварии. Однако вследствие недостаточности этих данных в рамках федеральной программы «Дети Чернобыля» стали разрабатываться теории и технологии социологического и психологического мониторинга<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Hyde J. S., Linn M. C. Gender differences in verbal ability // Psychol. Bull. 1988. № 104 (1). P. 53–69.

<sup>2</sup> Советский энциклопедический словарь. М., 1988. С. 827.

<sup>3</sup> Современный словарь иностранных слов. СПб., 1994.

<sup>4</sup> Орлов А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. № 3. С. 9–15.

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. 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. Рассматривая отличительные особенности мониторинга, можно сказать, что он объединяет характеристики моделирования, формирующего эксперимента и лонгитюда.

Помимо метаанализа и мониторинга к исследованию профессионально-образовательного пространства могут быть применены исследовательские методы акмеологии, обладающие собственной спецификой<sup>1</sup>. Она состоит в том, что эмпирические процедуры акмеологии частично направлены на изменение познаваемого. Исходя из парадигмальной гипотезы исследования профессионально-образовательного пространства о том, что оно является причиной своего развития, а также движения конкретного субъекта в нем, методы исследования требуют специальной адаптации. Указанная специфика акмеологических методов делает их наиболее применимыми к задачам исследования профессионально-образовательного пространства. К таким методам относятся:

- методы экспертной оценки профессионального продвижения личности и проектирования карьеры, овладения алгоритмами продуктивного решения профессиональных задач и достижения профессионального мастерства. При исследовании профессионально-образовательного пространства необходимо адаптировать их для оценки продвижения субъекта в данном пространстве. Речь может идти о фиксации не только наличного состояния, но и вторичных показателей – скорости, ускорения, замедления и т. п. Также могут быть описаны и оценены алгоритмы продуктивного разрешения кризисных и конфликтных ситуаций, в которых находится субъект. Возможно создание проектных методов построения траектории субъекта в профессионально-образовательном пространстве, выявления сопряженности его продвижения в данном пространстве и движения к акмеологическим вершинам профессионализма;

---

<sup>1</sup> Держач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.; Воронеж, 2004.

- методы стимуляции самопознания и самокоррекции, рефлексивной саморегуляции и самоорганизации профессионального и творческого Я специалиста. Эти методы могут стать основой содействия профессионально-личностному становлению субъектов профессионально-образовательного пространства. Их применение оправданно при реализации специфических условий на разных уровнях профессиональной подготовки для проверки моделей, лежащих в основе мониторинговых исследований, и эффективности конкретных технологий развития или формирования личности;

- психолого-акмеологические технологии профессионального консультирования. Они могут стать инструментом исследования при комплексной оценке их эффективности применительно к субъектам, находящимся на разных стадиях профессионального становления, к разным ступеням непрерывного профессионального образования и видам ведущей деятельности;

- акмеометрия, обеспечивающая компьютеризированную рейтинговую оценку психофизиологических, психических, личностных и профессиональных качеств. Этот метод может стать удобным психометрическим инструментом оценки субъекта профессионально-образовательного пространства;

- построение акмеограмм, позволяющих анализировать различные виды профессиональной деятельности, ее цели, мотивы, средства, структуру, функции, алгоритмы действий и операций. Данный метод дает возможность оценивать и дифференцировать применительно к различным видам профессиональной деятельности условия продвижения субъекта в профессионально-образовательном пространстве для достижения профессиональной успешности и вершин профессионализма;

- методы «воздействия» на субъекта профессионально-образовательного пространства – акмеигротехники, акмеигрорефлексия и акметехнологии активизации резервных возможностей личности в профессиональной деятельности. Эти методы, использованные в исследовательских целях при постановке соответствующих гипотез, по содержанию приближаются к формирующему эксперименту в традиционной классификации.

Обобщая, можно выделить два направления в исследованиях профессионально-образовательного пространства:

- 1) *традиционное*. В целом оно соответствует методологическим традициям позитивизма. В рамках данного направления используются

конкретные методы исследования психологии, позволяющие описывать, измерять и объяснять профессионально-образовательное пространство и его компоненты. Они избираются исходя из предмета исследования, логики его организации и формулируемой исследовательской гипотезы;

2) *гуманистическое*. Специфика этого направления заключается в том, что применяемые методы не исключают возможность преобразования предмета в ходе его познания. Обосновывая данный подход, хотелось бы заметить, что в естественных и точных науках уже есть предпосылки такой методологической установки (принцип дополненности Н. Бора и т. д.). В рамках этого направления используются формирующий эксперимент, мониторинг, а также некоторые акмеологические методы и методы психологии, адаптированные для исследования профессионально-образовательного пространства.

## Глава 2. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

### 2.1. Детерминация саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве

Смена парадигмальных ориентиров в гуманитарных науках, происходящая в настоящий период, порождает новые теоретические проблемы, к которым относится и проблема детерминации саморазвития личности в открытых самоорганизующихся системах. Ее актуальность подтверждается многочисленными работами современных исследователей, где с точки зрения синергетики (теории самоорганизации), становящейся полидисциплинарным явлением, рассматривается системность мышления. Несомненно, личность человека относится к наиболее сложным самоорганизующимся системам, поэтому для теоретиков и практиков, занимающихся проблемами психологии и образования, важно понять, каковы могут быть варианты ее развития, что может способствовать актуализации и удовлетворению потребности в саморазвитии.

В отечественной психологии изучение феноменов, начинающихся с «само» (саморазвитие, самодвижение, самодетерминация и др.), часто связывают с категорией субъекта. В концепции С. Л. Рубинштейна процессы изменения человеком себя и преобразования им окружающего мира тесно связаны и взаимообусловлены. Идея выдающегося ученого об «авторстве» человека по отношению к своей жизни, которое выражается «...не только в проявлении психической активности, но и развитии его собственной психики, статуса субъекта, творящего свой психический мир и ответственного за результаты этих творений»<sup>1</sup>, была подхвачена и разработана его последователями К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, Л. И. Анцыферовой и др.

К. А. Абульханова-Славская предложила рассматривать саморазвитие как жизненную стратегию, «...в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их (возможностей) реализации, воплощения в жизни»<sup>2</sup>. Стратегия само-

---

<sup>1</sup> Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000. С. 23.

<sup>2</sup> Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991. С.262.

развития обеспечивает качественное преобразование отношений человека с действительностью, давая, по существу, новое решение проблемы этих отношений, позволяя выйти за пределы наличной ситуации, задавая для индивида организацию «...нового “пространства”, нового измерения жизни и, соответственно, новых возможностей, которые выводят индивида на качественно новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность»<sup>1</sup>.

Саморазвитие в трудах Л. И. Анцыферовой – атрибут высшего уровня развития личности: человек становится субъектом жизненного пути, что определяется степенью индивидуальности и личностной свободой – свободой выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия, изменяя уровень организации личности как системы, режим ее функционирования. Индивид, по ее мнению, достигая уровня субъекта, становится способным «...быть иницирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности»<sup>2</sup>.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев саморазвитие понимают как развитие человеком своей самости. Они отмечают: «В психологии должна идти речь о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно-смысловая. Развитие для человека – это и цель, и ценность, а иногда – и смысл его жизни»<sup>3</sup>.

Таким образом, в традиции субъектно-деятельностного подхода сложилось представление о саморазвитии как об осознанном самоизменении, побуждении противодействовать неблагоприятным социальным воздействиям, стремлении создать новые общественные отношения.

---

<sup>1</sup> *Абульханова-Славская К. А.* Дialeктика человеческой жизни. М., 1977. С.115.

<sup>2</sup> *Анцыферова Л. И.* Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М., 2000. С. 29–30.

<sup>3</sup> *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Указ соч. С. 48.

Иную логику толкования саморазвития можно обнаружить в культурно-исторической психологии. В работах Л. С. Выготского оно трактуется как саморазвертывание, самодвижение, основными стимулами которых выступают противоречия между новыми возможностями, появляющимися благодаря различным новообразованиям, и старой, консервативной социальной средой развития.

Перечисленные позиции опираются на теорию самоорганизующихся систем, одним из главных положений которой является доминирование принципа случайности в процессе развития систем. Однако, отмечая высокую степень дискуссионности приложения указанной теории к наукам, изучающим человека, обратимся к мнению Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмова, которые утверждают, что «...если работает случайность, то имеют место блуждания, но не какие угодно, а в рамках вполне определенного, детерминированного поля возможностей. <...> Поэтому здесь появляется в некотором смысле высший тип детерминизма – детерминизм с пониманием неоднозначности будущего и с возможностью выхода на желаемое будущее»<sup>1</sup>. Иными словами, синергетика позволяет рассмотреть категории случая и выбора в виде возможности саморазвития. Нельзя определить количественно (*сколько* должно пройти времени?) и качественно (*какие* должны произойти события?) момент наступления осознания цепи событий собственной жизни и появления желания выбрать иной путь своего развития.

Ряд авторов в силу сложности использования методов синергетики в гуманитарном познании ставят под сомнение целесообразность переноса ее положений в педагогику<sup>2</sup>. Подобный взгляд во многом справедлив и имеет право на существование. Тем не менее мы предприняли попытку рассмотреть взаимосвязи в системе «личность – пространство», каждый элемент которой представляет собой самостоятельно существующую открытую самоорганизующуюся систему.

Смоделировать механизм детерминации саморазвития личности в открытой саморазвивающейся системе позволяет введение в психологию профессионального развития понятия «профессионально-образовательное пространство». Его эвристичность заключается в возможности объединения разнокачественных социально-психологических явлений, не имеющих общего логического основания. Их упорядоче-

---

<sup>1</sup> Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. М., 2002. С. 40.

<sup>2</sup> Бенин В. Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2012. № 6 (95). С. 122–135.

ние для решения определенной проблемы осуществляется на основе смыслового взаимодействия конструкторов, детерминирующих развитие друг друга<sup>1</sup>. Взаимовлияние и взаимопроникновение двух саморазвивающихся систем – личности и ее профессионально-образовательного пространства – детерминируют процесс саморазвития личности в данном пространстве.

Под профессионально-образовательным пространством личности мы понимаем форму ее связи с миром профессий и способами получения профессионального образования. Объединение трех векторов-координат (рис. 3), включающих значимые изменения в процессе профессионального становления личности (К1 – «Профессиональное становление личности»), сферу профессионально-трудовой деятельности (К2 – «Мир профессий»), систему непрерывного профессионального образования (К3 – «Профессиональное образование»), и трех межкоординатных подпространств: психолого-профессионального (К1 – К2), образовательно-профессионального (К2 – К3), психолого-образовательного (К1 – К3) – позволяет представить указанное пространство как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого видения является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации новых состояний и уровней развития, характеризующих пространство как самоорганизующуюся систему.

Координаты пространства могут быть представлены как структурные компоненты деятельности субъекта (К1 – «Профессиональное становление личности»), как способ достижения цели (К3 – «Профессиональное образование»), как результат деятельности (К2 – «Мир профессий»).

Координата К1 не только определяет объективно заданный уровень и перспективу профессионального развития личности в целом (достижение профессионального мастерства), но и конкретизирует актуальные цели на отдельных стадиях профессионального становления. Такими целями в зависимости от этапа становления могут быть развитие общих и профессиональных компетенций в периоды обучения, профессиональной адаптации, профессионализации.

Координата К3 демонстрирует предлагаемый обществом способ достижения цели и одновременно характеризует особенности личностного выбора ступени профессионального образования, конкретной

---

<sup>1</sup> Зеер Э. Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека. Екатеринбург, 2008. С. 80.

профессиональной образовательной организации, условий и возможностей профессионального развития обучающихся в образовательной среде вуза или ССУЗа. В конечном счете качество полученного образования является одним из факторов, определяющих субъектность и конкурентоспособность выпускника в условиях современного динамично развивающегося рынка труда.

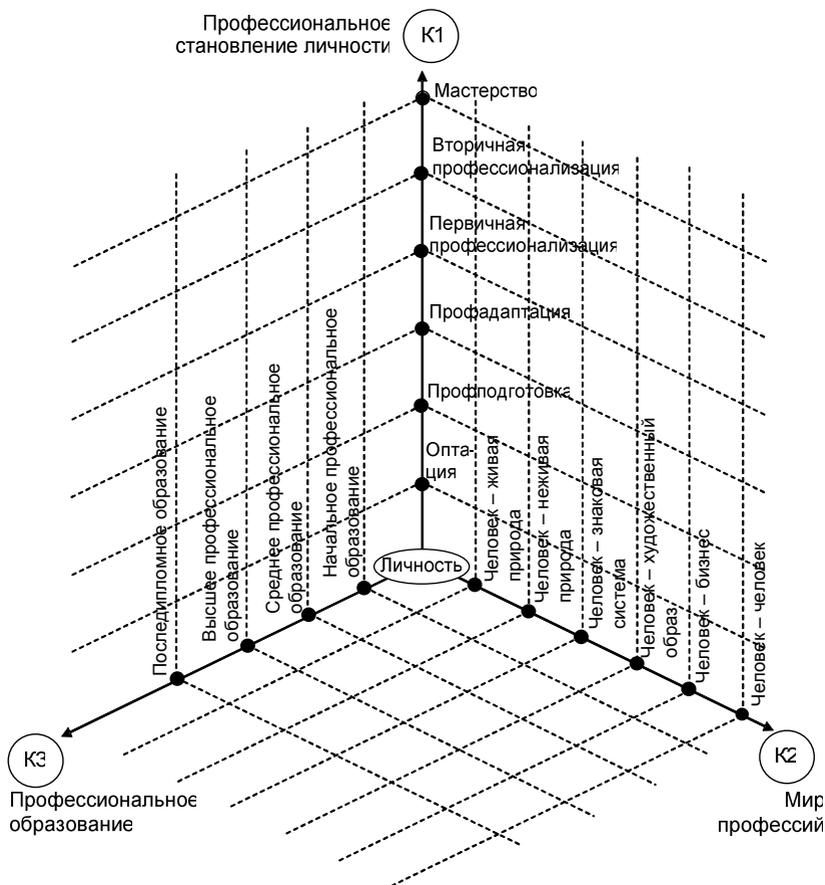


Рис. 3. Логико-смысловая модель профессионально-образовательного пространства личности

Координата K2, по существу, показывает результат взаимодействия двух других координат и в то же время выражает аспект разви-

тия личности, связанных с освоением различных видов профессий, разнообразных социальных и профессиональных ролей, с накоплением собственного опыта профессиональной деятельности.

Рефлексивный анализ собственной деятельности происходит следующим образом: полученный результат (К2) соотносится с поставленной ранее целью (К1), с выбранными средствами (К3) и дается целостная оценка эффективности приложенных усилий, направленных на достижение цели. Построение индивидуальной модели профессионально-образовательного пространства помогает минимизировать затраты, актуализировать необходимые способности личности и возможности образовательной и профессиональной среды. Процесс саморазвития становится не стихийным, а самоуправляемым. Выбирая одну или несколько траекторий профессионального развития из огромного множества возможных, человек учится нести ответственность за сделанный выбор, развивает собственные субъектные свойства.

Нами была выдвинута гипотеза, включающая в себя предположение о том, что процесс саморазвития личности обучающегося, получающего профессиональное образование, детерминируют два взаимосвязанных фактора: уровень развития способности к самоуправлению и совокупность конструктов профессионально-образовательного пространства. На базе Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии проводилось исследование, в котором приняли участие студенты 2–5-го курсов различных факультетов: филологического, физического, химического, иностранных языков, физкультуры и безопасности жизнедеятельности, сценических искусств, художественно-технологического образования. Общее количество участников составило 211 чел. (123 девушки и 88 юношей в возрасте 18–25 лет).

Цель экспериментального исследования состояла, в частности, в теоретическом обосновании и изучении того, как проецируются субъектные свойства студентов на координаты профессионально-образовательного пространства.

В качестве диагностического инструментария применялись методики: для изучения субъектных свойств личности – «Способность самоуправления» (Н. М. Пейсахов) и «Готовность к саморазвитию» (Т. А. Ротанова, Н. Ф. Шляхта); для изучения профессионального становления – «Смыслжизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев); для изучения типологии профессий – «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова); для изучения мотивов профес-

сионального образования – «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников). Дополнительно использовалась методика «Психологическое время», предназначенная для структурированной самооценки жизненного пути и планов на будущее (диагностировались образ «Я-реальное», образ профессионала, образ профессии, собирались данные об особенностях профессионального становления и опыте собственной трудовой деятельности); методика «Диагностика личностных профессионально значимых качеств педагога, психолога и социального работника» (Н. Р. Битянова); анкета по определению уровня развития компетенций и анкета по определению удовлетворенности обучением в вузе (И. В. Мешкова).

Полученные результаты, измеренные в интервальной шкале, обрабатывались с использованием методов параметрической статистики (сравнительный анализ с  $t$ -критерием Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона), данные свободного самоописания подвергались обработке методом контент-анализа.

На первом этапе исследования диагностировался уровень развития субъектных свойств студентов и определялись показатели координат профессионально-образовательного пространства личности. Общая выборка была разделена на две группы по критерию «уровень развития способности к самоуправлению». В первую из них вошли студенты, имеющие по шкале «Общая способность к самоуправлению» показатели высокие и выше среднего уровня (57 чел.), во вторую – показатели низкие и ниже среднего уровня (65 чел.).

По результатам сравнительного анализа было выявлено, что у студентов первой группы (при  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$ ) более высокие показатели по таким компонентам системы самоуправления, как анализ противоречий ( $t = 2,37$ ), целеполагание ( $t = 3,16$ ), принятие решения ( $t = 1,14$ ), самоконтроль ( $t = 4,58$ ); ярче выражена готовность к самосовершенствованию ( $t = 2,07$ ). Профессионально-образовательное пространство таких студентов характеризуется:

- К1 – представлением о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора для того, чтобы построить собственную жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле (шкала «Локус контроля – Я»,  $t = 1,98$ ;  $p < 0,05$ ); убеждением в том, что человек может контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (шкала «Локус контроля – жизнь»,  $t = 3,25$ ;  $p < 0,05$ );

- К2 – приоритетом таких профессиональных карьерных ориентаций, как стабильность работы ( $t = 4,63$ ;  $p < 0,01$ ) и интеграция стилей жизни ( $t = 2,71$ ;  $p < 0,05$ );

- К3 – высоким уровнем внутренней ( $t = 2,15$ ;  $p < 0,05$ ) и внешней ( $t = 4,73$ ;  $p < 0,01$ ) профессиональной мотивации.

Выявленные статистически значимые корреляционные связи между указанными переменными свидетельствуют о целостности профессионально-образовательного пространства, чему способствует высокий уровень развития у студентов данной группы самоуправления (переменная, имеющая наибольшее количество связей). Такие люди рационалистичны и расчетливы. Можно сказать, что в целом система самоуправления у них сформирована.

Студенты же с низкими показателями способности к самоуправлению не обладают целостной системой самоуправления, у них наблюдаются лишь отдельные ее звенья. Скорее всего, они сильно переживают свои неудачи, но эмоциональная оценка преобладает над рациональным анализом, поэтому полноценный цикл самоуправления отсутствует. Обозначим особенности профессионально-образовательного пространства этих студентов:

- К1 – жизнь воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс (шкала «Процесс жизни»,  $t = -4,03$ ;  $p < 0,01$ ), в то же время отсутствует вера в свои силы в отношении влияния на события собственной жизни (шкала «Локус контроля – Я»,  $t = -2,94$ ;  $p < 0,05$ ), есть убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному самоуправлению, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее (шкала «Локус контроля – жизнь»,  $t = -1,75$ ;  $p < 0,05$ );

- К2 – приоритетными профессиональными карьерными ориентациями являются стабильность в работе ( $t = -1,83$ ;  $p < 0,05$ ), стабильность места жительства ( $t = -2,13$ ;  $p < 0,05$ ) и служение ( $t = -4,21$ ;  $p < 0,01$ );

- К3 – при поступлении в вуз преобладают внешние мотивы ( $t = -3,07$ ;  $p < 0,05$ ).

Проекция субъектных свойств студентов на координаты профессионально-образовательного пространства подтверждает выявленные корреляционные связи между переменными. Таким образом, процесс саморазвития личности в профессионально-образовательном про-

странстве детерминируется уровнем развития ее субъектных свойств и особенностями их взаимосвязи с координатами пространства.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Стратегии саморазвития студентов, обладающих хорошо развитой способностью к самоуправлению, детерминированы более высоким уровнем внутренней и внешней профессиональной мотивации (К3); более выраженным стремлением быть профессионалами, мастерами своего дела, высокой ценностью стабильности работы и менее значимой ориентацией на стабильность места жительства (К2). Иначе говоря, ради хорошей работы они готовы переехать в другой город или регион, что свидетельствует о их мобильности. Такие студенты умеют ставить цели, придающие жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Их образ Я соответствует представлению о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора (К1).

2. Стратегии саморазвития студентов, имеющих низкие показатели общей способности к самоуправлению, детерминированы более выраженными внешними мотивами. Для них более значим уровень образования, а не профессиональная направленность (К3). Их карьерные устремления определяет прежде всего фактор стабильности работы и места жительства. Они более ориентированы на служение, связанное с желанием воплощать в работе свои идеалы и ценности, чем на формирование требующихся для избранной работы способностей (К2). Анализ их целеполагания говорит о том, что они живут сегодняшним или вчерашним днем, не верят в свои силы, в возможность контролировать происходящие события (К1).

3. Различия внутри каждой группы проявляются в характере взаимосвязей между переменными, отражающими особенности субъектных свойств и всех координат профессионально-образовательного пространства. Наличие взаимосвязей позволяет рассматривать и личность, и пространство как две взаимодействующие системы. Особенности этого взаимодействия детерминируют и определяют направление и варианты саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве.

Выявленные особенности детерминации саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве являются психологической основой проектирования профессионального будущего специалистов.

## 2.2. Психологические ресурсы становления субъекта профессионально-образовательного пространства

Радикальные сдвиги в представлениях о мире и междисциплинарные формы его исследования в контексте «постнеклассической» науки способствовали формированию новых представлений об активности человека, движущих силах и механизмах его развития. Особое внимание уделяется расшифровке внутренней логики развития в противовес абсолютизации социального взаимодействия как его исключительного источника. В современных условиях, когда общество вышло на новый уровень понимания и решения социально-культурных, экономических, политических и иных проблем своего развития, приоритетным становится психолого-педагогическое осмысление феномена ресурсов становления личности как субъекта деятельности. Сфера образования как один из первостепенных факторов становления личности выступает той сферой, где задача развития (пополнения) ресурсов субъекта деятельности является основной.

Понятие потенциальных возможностей (ресурсов) личности возникло в рамках зарубежной гуманистической педагогики и психологии, представители которой рассматривали самоактуализацию личности в качестве доминирующей функции и главного условия социально-профессионального развития. Согласно А. Маслоу, «тенденцию актуализировать то, что содержится в качестве потенциалов... можно назвать стремлением человека стать всем, чем он способен стать»<sup>1</sup>. Или более определенно: «Самоактуализация является ростом изнутри того, что составляет сущность организма»<sup>2</sup>.

К. Роджерс также исходит из того, что в процессе роста человека происходит реализация его личностного потенциала. «Как растение стремится быть здоровым растением, как семя содержит в себе стремление стать деревом, так человек движим побуждением становиться целостным, полным, самоактуализирующимся человеком»<sup>3</sup>. В контексте теории К. Роджерса тенденция самоактуализации – это процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала

---

<sup>1</sup> Maslow A. H. Theory of human motivation // Psychol. Rev. 1943. Vol. 50, № 4. S. 282.

<sup>2</sup> Maslow A. H. Motivation and personality. New York, 1954. S.183.

<sup>3</sup> Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 30.

с целью стать полноценно функционирующей личностью. При этом автор полагает, что развиваться по направлению к самоактуализации человек может только самостоятельно.

Однако, как отмечает Д. И. Фельдштейн, в гуманистических концепциях отсутствует понимание общественно-исторической природы становления человека как личности. Основой личностного развития выступает преобразование деятельности, в процессе которого у субъекта появляется возможность выхода за пределы своих возможностей<sup>1</sup>. Таким образом, в отечественной психологии развитие человеком своих потенциальных возможностей определяется как «...сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многообразной социальной деятельности»<sup>2</sup>.

Проблема целостного рассмотрения внешних и внутренних ресурсов в организации различных видов деятельности затрагивалась в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, Т. И. Артемьева, Л. А. Головей, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн. Важнейшая детерминирующая функция сферы потенциального в развитии личности, служащая источником смыслообразования, временной перспективы, отмечалась также А. Н. Леонтьевым, Л. И. Божович, Е. М. Борисовой. Понятие потенциалов применительно к психике в целом использовалось Б. Ф. Ломовым, который ставил вопрос о возможностях нереализованных психических резервов, способных актуализироваться под влиянием определенных условий.

Анализ литературы позволил установить, что понятие потенциальных возможностей анализируется в следующих аспектах: экономическом (человеческий капитал, трудовой потенциал и пр.) (С. А. Дятлов, Е. В. Ленский, Э. М. Либанова, Е. А. Палий); социально-организационном (человеческие ресурсы) (Ж.-М. Галь, В. А. Дятлов, А. А. Лобанов, В. В. Травкин), социально-экологическом (общая жизнеспособность, жизненный потенциал) (Н. Н. Авдеева, И. И. Ашмарин), социально-психологическом (личностный потенциал) (А. М. Боднар, А. А. Деркач, Г. М. Зараковский, С. А. Заруцкий, В. Н. Марков, Г. Л. Смолян, Г. Н. Солнцева, Г. Б. Степанова и др.).

---

<sup>1</sup> *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. Москва; Воронеж, 1996.

<sup>2</sup> *Коган Л. Н.* Цель и смысл жизни человека. М., 1984. С. 147.

В психологии категория потенциального позволяет конкретизировать механизмы процессов функционирования, актуализации, изменения и развития психического под воздействием условий деятельности. Сфера потенциального, с одной стороны, выступает как результат предшествующего развития личности, а с другой – в качестве сложного системного образования определяет внутренние возможности ее дальнейшего развития. При отсутствии в данный момент необходимых условий актуализации потенциальной сферы ее содержание определяется через актуальные проявления в деятельности (Б. Г. Ананьев, Т. И. Артемьева, В. А. Ганзен, Л. А. Головей).

В настоящее время разработка общих закономерностей формирования в процессе деятельности потенциальной сферы личности осуществляется при изучении адаптационного потенциала (А. Г. Маклаков), творческого потенциала (Д. Б. Богоявленская, А. А. Деркач, Я. А. Пономарев, Е. Л. Яковлева), интеллектуального потенциала (Ж. А. Балашина, В. Н. Дружинин, Л. Н. Кулешова, Е. Ф. Рыбалко, Т. В. Прохоренко, М. А. Холодная), управленческого потенциала (Т. Р. Гребенюк, Т. Р. Лепеха, В. Н. Марков, Г. А. Соловейчик, А. Г. Шмелев).

Несмотря на многообразие работ по проблеме потенциала личности, отмечается их разобщенность, отсутствие концептуального единства. Авторы, говоря о потенциальных возможностях (ресурсах) личности, как правило, имеют в виду свой предмет исследования. Но очевидно, что активность субъекта в различных видах деятельности (в том числе учебно-профессиональной) определяется широким спектром социокультурных и личностных факторов, а не каким-то одним, пусть даже очень важным признаком. Научно обоснованное решение данной проблемы возможно на основе преодоления следующих *противоречий*:

- между социально обусловленной потребностью в прогнозе успешности учебно-профессиональной деятельности личности и недостаточной разработанностью теоретических и методических вопросов ее комплексной психологической оценки;

- между потребностью профессионально-образовательных учреждений в управлении процессом развития личностных ресурсов студентов и недостаточной разработанностью его методического обеспечения.

В качестве *исследовательских гипотез* выступают следующие предположения:

1. Ресурсное пространство становления субъекта деятельности – это системное образование, имеющее многокомпонентную и многоуровневую структуру.

2. Взаимодействие между системами «профессионально-образовательная среда» и «личностный потенциал субъекта учебной деятельности» имеет специфические особенности, обусловленные содержанием деятельности.

3. Становление личности студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности должно быть направлено на обеспечение оптимального взаимодействия между подсистемами единого ресурсного пространства.

*Методологической основой исследования* выступают личностный и деятельностный подходы (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, С. Л. Рубинштейн и др.); принципы системной организации психики человека (Б. Г. Ананьев, А. И. Крупнов, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин), единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн). Частной методологией послужили концептуальные представления о закономерностях развития субъекта учебно-профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова и др.), механизмах функционирования, актуализации, изменения и развития потенциальных возможностей личности под воздействием условий деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Т. И. Артемьева, Л. А. Головей и др.).

Определяющим этапом в формировании потенциальных возможностей личности является период профессиональной подготовки, сопровождающийся активным вхождением студента в социально-профессиональную среду. Формирование субъекта учебно-профессиональной деятельности осуществляется в процессе развития внутренних ресурсов личности за счет активного использования внешних ресурсов профессионально-образовательной среды. Проектирование единого пространства ресурсов создает условия для использования субъектом внешних возможностей профессионально-образовательной среды (социальных, материальных, информационных) для идентификации и восполнения внутренних ресурсов (в частности, личностных).

Внутренние ресурсы субъекта учебно-профессиональной деятельности образуют иерархическую саморегулирующуюся систему,

функционирование которой осуществляется на основе принципов возникновения и развития сложных динамических систем. С позиций системно-синергетического подхода рассматриваемый объект (внутренние ресурсы субъекта) всегда включен в какое-то внешнее пространство и его строение определяется функциями, выполняемыми в этом пространстве, т. е. внутренние ресурсы субъекта рассматриваются как система и как часть метасистемы (профессионально-образовательная среда как носитель образовательных ресурсов). Поскольку в структуре внутренних ресурсов субъекта как системы отражаются качественные стороны взаимодействия с профессионально-образовательной средой (метасистемой), на эмпирическом уровне оценке подлежат не отдельные структурные компоненты, а способы их внутри- и межсистемного функционирования (взаимосвязи)<sup>1</sup>.

Внутренние ресурсы субъекта (интрасистема) обеспечивают высокий уровень активности в учебно-профессиональной деятельности на основе реализации личностного потенциала (интерсистемы) с функциональным привлечением материальных, финансовых и иных внеличностных ресурсов.

Компонентно-структурный анализ личностного потенциала как функциональной интерсистемы позволяет выделить индивидуально-личностный и процессуально-технологический уровни<sup>2</sup>. Мотивационный блок в структуре индивидуально-личностного уровня включает в себя потребности, мотивационные установки субъекта деятельности, определяющие направленность развития познавательно-инструментального блока.

Для описания успешности учебно-профессиональной деятельности использовано понятие учебно-профессиональных компетенций, которое отражает способность и готовность субъекта мобилизовывать

---

<sup>1</sup> *Абульханова К. А., Воловикова М. И.* Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психол. журн. 2007. № 5. С. 5–14; *Крылов В. Ю.* Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психол. журн. 1998. № 3. С. 56–63; *Митькин А. А.* Принцип самоорганизации систем: критический анализ // Психол. журн. 1998. № 4. С. 117–132.

<sup>2</sup> *Павлова А. М.* Психологические особенности профессионально-личностного потенциала субъекта трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004.

в учебно-профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий<sup>1</sup>.

Второй уровень – процессуально-технологический – представлен характеристиками, обеспечивающими реализацию (актуализацию) индивидуально-личностных особенностей в конкретной деятельности (учебно-профессиональной). В структуре процессуально-технологического уровня нами выделены рефлексия (как способ самоотражения) и саморегуляция деятельности, которые способствуют актуализации мотивационных и инструментальных компонентов потенциала субъекта, обеспечивая их функциональное взаимодействие с учетом особенностей учебно-профессиональной деятельности.

Развитие личностного потенциала в процессе профессиональной подготовки невозможно без привлечения субъектом социальных (внеличностных) ресурсов в виде материальной, финансовой, моральной поддержки семьи и других референтных групп.

Таким образом, *структура внутренних ресурсов субъекта учебно-профессиональной деятельности* включает в себя:

1. Личностный потенциал:

- индивидуально-личностный уровень:
  - мотивационный блок (учебно-профессиональная мотивация);
  - познавательный-инструментальный блок (когнитивные способности, учебно-профессиональные компетенции);
- процессуально-технологический уровень (саморегуляция, рефлексия).

2. Внеличностные ресурсы (материальные, финансовые и др.) семьи и других референтных групп.

Понимание общих принципов организации нелинейных систем имеет большое значение для выработки правильных подходов к управлению процессом включения субъектов, находящихся на разных уровнях развития, в профессионально-образовательную среду. В частности, учет принципа самоорганизации позволяет грамотно управлять процессом самообучения учащихся. Как отмечают Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов, «главная проблема заключается в том... как обес-

---

<sup>1</sup> Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург, 2006; Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.

печить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие»<sup>1</sup>. Роль преподавателя в организации процесса самообучения состоит в создании условий для выбора учащимися собственной траектории развития (аттрактора) при овладении новыми знаниями, опытом творческой деятельности. Для управления процессом самообучения педагогу необходимо уметь создать состояние неустойчивости системы (например, типичным состоянием неустойчивости психологической системы является переживание субъектом психологического кризиса), а затем малыми, правильно организованными, топологически точными воздействиями перевести систему с одного возможного для нее пути развития на другой.

Разнообразие форм организации профессионально-образовательной среды определяется количеством содержательно-эквивалентных классов отношений «субъект–образовательная среда». Однако структурную организацию приобретают лишь их внутрисубъектные эквиваленты, образующие *профессионально-образовательное пространство* личности как внутреннюю проекцию профессионально-образовательной среды (метасистемы).

Характеристика субъекта в терминах пространства отражает тенденцию современной психологии к интеграции естественно-научной и гуманитарной парадигм, номотетического и идеографического подходов при описании границ внешнего и внутреннего в жизнедеятельности человека<sup>2</sup>. В отечественной психологии, восходящей к классическим работам Л. С. Выготского, также утверждается, что именно среда является источником психического развития человека на основе присвоения внешнего (интериоризации) и перевода его в содержание внутреннего мира<sup>3</sup>. Однако абсолютизация принципа социальной детерминации приводит к ограничению понимания источников

---

<sup>1</sup> Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М., 1994.

<sup>2</sup> Абрамова Ю. Г. Психология среды: истоки и направления // *Вопр. психологии*. 1995. № 2. С. 130–131; *Нартова-Бочавер С. К.* Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // *Психол. журн*. 2003. № 6. С. 27–36; *Нартова-Бочавер С. К.* Понятие «психологическое пространство» и его эвристические возможности // *Психол. наука и образование*. 2002. № 1. С. 35–42.

<sup>3</sup> *Леонтьев Д. А.* Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского // *Вопр. психологии*. 1998. № 1. С. 108–124.

развития. Деятельность субъекта действительно обусловлена социальным контекстом, но источники его активности заключены в нем самом.

В условиях профессионально-образовательной среды приращение внутреннего за счет внешнего составляет основу проектирования субъектом профессионально-образовательного пространства. Однако внутриличностные ресурсы выступают основанием саморазвития не сами по себе, а лишь в результате *противоречия* с внешне заданными факторами. Определение значимых фрагментов профессионально-образовательной среды позволяет субъекту обозначить границы профессионально-образовательного пространства.

Функционирование системы профессионального образования по принципу вложенных систем позволяет рассматривать ее как часть более широкой социокультурной системы, включающей рынок труда, экономическую политику, технологические изменения, общественную организацию труда и др. Это взаимодействие придает ей открытый характер, становится стимулом ее собственного развития.

### **Глава 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ИННОВАЦИОННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

#### **3.1. Самоопределение в конфликтующих реальностях в контексте квалификационных потребностей постиндустриального общества**

Проблема конфликтующих реальностей может быть обозначена как столкновение общественно сформулированного и закрепленного понимания возможностей, способов самореализации человека и ее реального индивидуального осуществления в современных условиях. Шире можно говорить о самоосуществлении субъекта как о реализации сущностных сил человека в динамичном культурно-историческом пространстве-времени.

Для того чтобы конкретизировать такое понимание проблемы и уточнить понятие «конфликтующая реальность», необходимо провести несколько линий анализа, касающихся динамики и сущности развития человеческого общества, самого человека и их взаимодействия. Отдельные аспекты проблемы гораздо полнее освещены в специализированной литературе, однако представленный далее анализ позволит определиться с эвристичным понятием «конфликтующая реальность», отражающим взаимодействие таких сложных систем, как человек и общество, в контексте современной социализации и потребности общества в квалифицированных специалистах.

Первая линия анализа – *историческое развитие производительных сил и распределение благ.*

При первобытнообщинном строе приоритетной задачей является выживание. Исторические реконструкции образа жизни людей того времени, а тем более психического, основаны на скудном фактическом материале, поэтому возможны варианты, отличающиеся от общепринятой картины<sup>1</sup>. В целом можно предположить следующее. Ес-

---

<sup>1</sup> См., напр.: *Поршнев Б. Ф.* О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). М., 1974.

тественным фактором выживания является групповое существование, возникшее в еще более ранний период истории. В отношении ключевой для выживания деятельности – поиска пропитания – разумным образом действий является гендерно-функциональное разделение дееспособных в отношении к ней. Поскольку источника пропитания всего два – собирательство и охота (согласно традиционным представлениям), то можно предположить, что они в основном закрепляются гендерно по биологически релевантным способностям (мужчины охотятся, женщины собирают). Соответственно и задача распределения благ (в данном историческом контексте добычи) решается также на основе задач выживания. Когда еды достаточно или в избытке, то лучшее достается самым сильным или успешным охотникам, когда существование группы под угрозой голода – женщинам. В таком контексте альтруизм воспринимается как биологическая целесообразность, связанная с выживанием вида. Особую роль в развитии человека начинают играть орудия труда, которые способствуют преобразованию, с одной стороны, природы, с другой – психики.

Переход к традиционным формам культуры осуществляется за счет овладения новыми видами источников пропитания. Имеется в виду приручение животных и земледелие, которые соответственно формируют кочевую и оседлую (земледельческую) культуры. Исторический анализ показывает, что каждый тип культуры возникает в благоприятных природных (географически-климатических) условиях. Первые исторически известные земледельческие культуры появляются в поймах крупных рек (Нил, Тигр и Евфрат, Хуанхэ и Янцзы), кочевые – в Средней Азии и регионах со специфическими природными условиями (Крайний Север, пустыни и полупустыни).

Кочевая культура связана с образом жизни животного, откуда возникают ограничения и самой культуры. Материальная часть жизни кочевника относительно бедна, поскольку ее ограничивает постоянная потребность в перемещении. Однако для выживания востребовано прикладное знание не только о животном, но и о климате, ориентировании на местности, отвлеченное знание о признаках значимых объектов (например, о том, где находятся источники воды в пустыне и как их можно обнаружить), т. е. такое знание, которое является общим, накапливается, передается в виде опыта. Усвоение этого знания и способов предметного преобразования происходит естественным

образом в ходе освоения способа жизни. Образно выражаясь, в три года кочевник садится на коня, в шесть он уже способен пасти, в шестнадцать он уже освоил всю хозяйственную деятельность и готов вести самостоятельную жизнь. О реальных кочевых культурах известно не очень много, поскольку в основе они бесписьменные, а материальная база их существования недолговечна. Исторически известные кочевые культуры взаимодействуют с оседлыми и заимствуют у них элементы культуры.

Оседлая культура, в отличие от кочевой, способна породить новые формы хозяйственной и культурной деятельности. Ключевым фактором развития здесь является интеграция всех источников пропитания. Важным фактором развития становятся групповые и межгрупповые отношения. Особо следует отметить конституирующие эту культуру становление государственности, а также возникновение и укрепление товарно-денежных отношений. В основе развития оседлой культуры лежит возможность накапливать и преобразовывать предметы материальной культуры, совершенствовать способы производства, в том числе орудия труда. Разделение труда на ранних этапах развития этого типа культуры приводит к появлению первичной формы профессии – ремесла, а потребность в обмене и торговле – к возникновению нового типа совместного организационно-хозяйственного существования – города. Отметим, что продукт ремесла направлен в основном на удовлетворение хозяйственно-бытовых потребностей людей, а его психологические особенности заключаются в том, что предметное преобразование (технологически-операциональный компонент) включено в полный цикл деятельности наряду с целеполаганием (планированием), экономическим (отношения) и творческим (самореализация) компонентами. Иными словами, деятельность ремесленника на порядок психологически богаче, чем деятельность рабочего крупного промышленного производства.

Интенсификация общественной жизни и соответственно рост производительных сил, их качественное преобразование происходят за счет увеличения численности населения, формирования и укрепления культурных и торговых связей, появления и закрепления новых потребностей, в том числе общественных. В качестве отдельного значимого фактора общественных преобразований следует отметить конфликт, в основе которого может лежать уже не только биологическая

потребность в лучших условиях существования, ресурсах пропитания, но и социальная потребность, общественно или экономически обусловленная, – в необходимых природных ресурсах или религиозная в основе (например, крестовые походы).

Рост производительных сил определяет потребность в ином типе материального производства, а именно в мануфактуре. Отметим уникальность культурной ситуации, порождающей новый способ производства. Это, во-первых, относительная самостоятельность города с его демократическими установками в период перестройки властных структур позднефеодального общества (борьба светской и духовной власти, абсолютизация светской власти за счет ограничения феодальных свобод, появление регулярных государственных армий и т. д.); во-вторых, произошедшее первичное накопление капитала; в-третьих, расцвет ремесел и появление сложного продукта и потребности в нем, что обуславливает развитие кооперативного начала в трудовой деятельности. Разделение труда в мануфактуре достигает своего логического завершения в отношении к продукту производства и способам организации работы. В пределе это разделение труда на операции, выполняемые одним работником.

Производительные силы общества разделяются на три большие неравновесные группы. Первая – неквалифицированная или низкоквалифицированная рабочая сила, те, кто выполняет простые операции, заложенные в технологическом процессе. Для их осуществления не требуется специальных знаний и особых умений. Вторая группа связана с управлением мануфактурой, процессами труда, экономическими процессами. Это управленцы (чаще всего владельцы, частичные собственники или нанятые люди), от которых уже требуется общая грамотность, способность принимать стратегические и тактические решения на производстве. И третья группа, вырастающая из предыдущего способа производства (ремесла), – это те, кто разрабатывает технологические процессы, разбивает производство конечного продукта на операции, обеспечивает их инструкциями, средствами производства и т. п. На современном языке это инженеры-технологи.

Данный способ производства закрепляет уже не сословно-функциональное разделение, а расслоение общества на экономическом основании. Одновременно происходит развитие морально-религиозного

обоснования такого расслоения, которое включает в себя и воспитательные, формирующие функции, обобщенные под названием «протестантская трудовая этика». По мнению М. Вебера, протестантская трудовая этика не свойственна человеку от природы и является продуктом длительного воспитания. Она может сохраняться в течение долгого времени и дать ощутимый эффект на государственном уровне лишь тогда, когда добросовестный труд будет приносить моральную и материальную отдачу.

Мануфактура преобразует не только способ производства, но и общественное сознание, формирует новые потребности, которые можно обозначить как общественные. Такие потребности существовали и раньше в рамках культуры и удовлетворялись через совместную деятельность. Однако на этом этапе требуется настолько массовый и унифицированный по характеристикам продукт, что практически сразу вслед за мануфактурой возникает новый способ производства – крупное промышленное производство. Оседлое аграрное общество преобразуется в индустриальное. Индустриальное общество возникает в результате промышленной революции в процессе индустриализации, развития машинного производства, появления адекватных ему форм организации труда, применения достижений технико-технологического прогресса. Оно характеризуется массовым, поточным производством, механизацией и автоматизацией труда, развитием рынка товаров и услуг, разделением труда и ростом его производительности, высоким уровнем конкуренции, ускоренным развитием предпринимательского ресурса и человеческого капитала, высоким уровнем урбанизации и ростом качества жизни. Происходит перераспределение рабочей силы: доля населения, занятого в сфере сельского хозяйства, падает с 70–80 % до 10–15 %, доля населения, занятого в промышленности, возрастает до 80–85 %, также происходит прирост городского населения.

В целом массовое промышленное производство, определяющее новый тип общества, заимствует то разделение труда и производственных процессов, которое возникает еще в мануфактуре, и соответственно воспроизводит существовавшие на предыдущем этапе группы (управленцев, технологов и рабочих). Однако качественно эти группы преобразуются.

Усложнение технологий и техники крупного промышленного производства приводит к появлению потребности в массовой подготовке

квалифицированных рабочих кадров. Сначала эта задача решается на самом производстве в виде производственного обучения, но затем формируется новый уровень образования, назначение которого – массовая подготовка рабочих.

Вторая группа – инженерно-технологические работники – также значительно возрастает, и к концу XIX – началу XX в. в целом оформляется система профессионального образования. Существенным преобразованием становится то, что эта сфера значительно интеллектуализируется и приобретает проектировочный характер для решения высокотехнологических и технологически сложных задач развития общества. Как отдельный этап такого развития можно выделить появление и институционализацию инженерно-конструкторской деятельности.

Третья группа – управленцы – также массово возрастает и не только решает задачи повышения производительности труда с привлечением методов организации производства и воздействия на работника, но и гуманизирует производство, не позволяя производственным функциям и капиталу резко доминировать над смысловым и экзистенциальным содержанием труда (формирование школы человеческих отношений в результате хотторнских экспериментов Э. Мейо, современное направление гуманизации в организационной среде – управление человеческими ресурсами). В структуре работы с кадрами заметно смещение на обучение и развитие (отделы персонала, развития персонала и т. п.).

В XX в. мощный триумвират прогрессивного вектора развития общества и национальной экономики (наука, образование, производство) становится не только очевиден, но и в определенной степени предсказуем. Технологическая основа общественного устройства очень быстро претерпевает изменения, и сегодня говорится уже о шестом технологическом укладе, для которого необходимо новое мышление как специалистов, так и элиты, специальная подготовка и технологии<sup>1</sup>. Технологии и области деятельности, составляющие новый уклад: биотехнологии, нанотехнологии, проектирование живого, вложения в человека, новое природопользование, робототехника, новая медицина, высокие гуманитарные технологии, технологии сборки и уничтожения социальных субъектов. Ключевыми процессами являются проектирование будущего и управление им.

---

<sup>1</sup> *Малинецкий Г. Г.* Доклад о перспективах РФ: инновации – последняя надежда России. URL: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf>.

Таким образом, оформляется постиндустриальная цивилизация, в которой конфликт, заложенный разноуровневыми и разнонаправленными тенденциями развития общественного устройства, становится конфликтом внутриличностного характера в решении вопроса собственной идентичности, что составляет основу конфликтующих реальностей.

Для того чтобы подойти к проблеме с другой стороны, проведем вторую линию анализа – *анализ возможностей самоосуществления субъекта*.

Прежде всего отметим существенные детали, определяющие уникальность человеческой психики. Традиционные психологические представления и устоявшаяся концепция возникновения сознания тесно связывает его с языком и совместной деятельностью. И это, по сути, верно. Однако необходимо понимать, что прямая каузальная связь здесь, скорее всего, отсутствует, т. е. невозможно однозначно утверждать, что речь появляется благодаря совместной деятельности или наоборот, а сознание обусловлено их совместным влиянием.

Прямая линейная логика здесь попадает в замкнутый круг, поскольку на фоне преемственности психического развития мы наблюдаем практически непреодолимый в плане объяснения разрыв в механизмах и основах развития, по крайней мере, между человекообразными приматами (и человеком, конечно) и остальными млекопитающими. С одной стороны, мы видим преемственность психической организации, функций, свойств и способностей (например, антиципации, агрессии и т. д.) и поведение разной степени сложности, в том числе социальное; с другой – резкое качественное преобразование биологических основ развития психического у человека в социальное. Врожденные механизмы, обеспечивающие поведение, у человека практически отсутствуют. Образно выражаясь, природа оставляет человеку такой минимум врожденного, который способен обеспечить вероятность выживания и гибкость психического в разных условиях жизнедеятельности. Однако это же и ограничивает возможности развития, поскольку на определенном этапе качественное своеобразие, как бы оно ни было приобретено, закрепляется.

Это подтверждают немногочисленные свидетельства о детях-маугли и данные сравнительной психологии. Дети-маугли, или феральные люди, – это дети, которые жили вне контакта с людьми с раннего

возраста и практически не испытывали заботы и любви со стороны другого человека, не имели опыта социального поведения и общения. Попытки реабилитации, возвращения в социум таких детей были практически бесполезны, а зачастую приводили к летальному исходу. Как показывают данные сравнительной психологии, критическим периодом для становления самосознания является возраст от года до четырех лет на фоне опыта сначала непосредственного эмоционального общения, а затем и речевого. В пределах данного возрастного периода психические процессы привязываются к внутреннему центру, источнику активности и побуждений, к Я, превращаясь во внутренний мир личности. Организованная совместной деятельностью, проявлениями активности, формированием совместных значений в процессе общения, психика становится «доступна самой себе» в форме самосознания. В психологии данная позиция достаточно давно оформилась не только в научно обоснованное<sup>1</sup>, но и в образное представление о том, что личностью не рождаются, личностью становятся. Естественно, это самое скромное и обобщенное указание на ключевое отличие психики человека и животного.

В рамках предложенного анализа, не акцентируя внимание на деталях психического и личностного развития в онтогенезе, следует указать на его основные механизмы – дифференциацию и интеграцию. Рождаясь с ограниченным количеством врожденных реакций, ребенок становится личностью через дифференциацию психических свойств, качеств, способностей в ходе жизнедеятельности, общения и совместной деятельности. Одновременно действуют механизмы интеграции, связывающие разноуровневые проявления психики в устойчивые структуры психологического порядка. В качестве убедительного примера достаточно представить, даже не обладая психологическим знанием, какая сложная психическая деятельность лежит за овладением ребенком письмом. Культура, по-видимому, воспроизводит личность в ее многообразии и единстве, а личность способна сохранять и изменять культуру. Очевидно также, что та часть культуры, которая воспроизводит сущностные черты человека, наиболее устойчива и универсальна. Здесь уместно вспомнить культурно-историческую психологию Л. С. Выготского, в частности теорию формирования высших психических

---

<sup>1</sup> *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.

функций. Таким образом, культура и личность, взаимодействуя, порождают собственные вариации самих себя, становясь неравновесной динамической системой.

В то же время в психологии возник и утверждается субъектный подход, обращающийся к сущностным характеристикам взаимодействия человека с миром и существования в нем. Он акцентирует внимание на внутренней активности как источнике развития, а не на социальном взаимодействии.

Понятие субъекта является фундаментальной категорией философии и психологии. Основные характеристики субъекта сводятся к следующим положениям:

- 1) это существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, т. е. на основе образа предметного мира;
- 2) это человек, познающий и преобразующий окружающий мир;
- 3) это человек как носитель, источник, инициатор активности, это человек-творец в отношениях с противостоящими ему объектами предметной и социальной среды<sup>1</sup>.

С позиций подхода С. Л. Рубинштейна деятельность не может быть бессубъектной, это всегда деятельность субъекта. Деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т. е. она необходимо является предметной, содержательной. Деятельность хотя бы в минимальной степени всегда творческая и самостоятельная<sup>2</sup>. По определению А. В. Брушлинского, «субъект – это человек, люди на высшем для каждого из них уровне активности, целостности, автономности и т. д. ...Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) личности относительно с объективными и субъективными (цели, притязания, задачи) условиями деятельности и т. д.»<sup>3</sup> Таким образом, формируется представление о том, что субъект – важнейшее из многообразных противоречивых качеств человека.

---

<sup>1</sup> Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельность. Современная психология: справ. руководство / под ред. В. Н. Дружинина. М., 1999.

<sup>2</sup> Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.

<sup>3</sup> Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994. С. 331.

Своеобразие категории «субъект» определяется положением о том, что человек становится субъектом только в деятельности, проявляя, формируя и отражая те свои психологические свойства и качества, которые ориентированы на деятельность. Основным механизмом формирования субъекта деятельности является соотнесение психической организации личности с требованиями деятельности. Однако обеспечение любых требований осуществляется целостным способом организации. Даже в условиях жестких нормативов деятельности личность проявляет не только свои адаптационные механизмы, но и активность в выработке приемов регуляции деятельности сообразно своим индивидуальным проявлениям для достижения требуемых результатов<sup>1</sup>.

Проблема субъекта междисциплинарна. В конечном итоге, возможно, это та проблема, которая свяжет сознание и фундаментальные законы живой и неживой природы. В русле постнеклассических представлений о мире и человеке формируются новые научные концепции и междисциплинарные направления исследований, так или иначе связанные с субъектом. Основной темой этих исследований и теоретических размышлений становится неопределенность как атрибут природного и социального. В физике проблема субъекта возникает в XX в. в связи с формулировкой и интерпретацией принципов дополнительности (Н. Бор) и неопределенности (В. Гейзенберг), появлением общей теории относительности и современной квантовой физики. Сама возможность объективного полного познания фактически ставится под сомнение. В социальных и гуманитарных науках идеи неопределенности также озвучиваются в рамках теории принятия решений, социальных, политических и иных прогнозов. Открытие общих закономерностей формирования, развития и функционирования сложных систем разной природы (в физике, химии, биологии, психологии) в рамках междисциплинарного подхода, объединяемого общим названием «синергетика», порождает новые интерпретации понятий сложного и простого в понятийном поле различных наук. Таким образом, вскрывается внутренняя логика функционирования и развития систем различной природы в их взаимодействии с другими системами, включая параметр неопределенности.

В психологии сегодня также особое внимание уделяется раскрытию внутренней логики развития человека (саморазвития) в противо-

---

<sup>1</sup> Бодров В. А. Профессиональная пригодность. М., 2002.

вес абсолютизации социального взаимодействия как исключительно источника развития. Истоки поиска логики внутреннего развития в психологии можно усмотреть в психодинамическом направлении. В понимание неопределенности, перенесенное на психологическую почву, немало вносит концепция бессознательного. Однако действительное начало этому процессу дает гуманистическая психология с понятиями самоактуализации и самореализации. В отечественной психологии личности и психологии профессий давно используется понятие «самоопределение». Неопределенность в процессах самоопределения отражается как многовариативность сценариев развития человека. В целом понимание иррационального и его роли в психике переносится со сложных глубинных, иницирующих процессов на обычное, повседневное поведение человека, а интенция саморазвития если и не отрицает среду как формирующий фактор, то существенно снижает ее значимость.

В отечественной психологии начало собственно субъектному подходу было положено через рассмотрение человека в его целостности как проявлении системы разноуровневых свойств в предметной деятельности. Не будем указывать на методологические расхождения А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, отметим лишь, что сам подход оказался чрезвычайно эвристичным для описания и понимания проявлений человека в отдельных видах деятельности. Однако на сегодняшний день не последней задачей фундаментальных психологических исследований становится расширение представлений о субъекте в противовес его узкому пониманию как субъекта различных видов деятельности (учебной, трудовой, познавательной и т. д.). Эта задача решается как в отдельных научных публикациях, связанных с пониманием личности как субъекта жизнедеятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, Э. В. Сайко и др.) и рассмотрением характеристик субъекта в отдельных сферах жизни, так и в рамках целых направлений, в которых понятие субъекта является системообразующим (психология субъективной семантики, нарративная психология, отдельные направления психотерапии).

Переходя к интегральному пониманию субъекта, мы должны обратиться к его сущностным характеристикам. Рассматривая в качестве одного полюса существование человека, т. е. возможности его реализации в онтогенезе, мы вынуждены признать, что он ограничен

пространством и временем. Но, рассматривая осуществление человека (как потенциальное в нем), мы выйдем на уровень всего человечества или даже «человеческого», а здесь границы обнаружить чрезвычайно сложно. На это противоречие человеческого существования указывали Н. А. Бердяев, М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн и др. Такая двойственность задает некоторую «метафизичность» проблемы субъекта и порождает огромное количество интерпретаций. Кроме того, в социальном пространстве начинает рассматриваться и групповой субъект. Каким образом выйти на методологию и аппарат эмпирической психологии и насколько здесь правомерно каузальное понимание, вопрос нерешенный, а может быть, и неразрешимый.

Обобщая понимание субъекта, следует рассмотреть его в саморазвитии в психологическом пространстве и времени. Опираясь на логику синергетики в отношении самоорганизующихся систем, закономерностей их развития и существования, можно предположить, что субъект как конкретная реализация человеком потенциального в предметном пространстве подчиняется тем же закономерностям во взаимодействии со средой. Субъект в такой интерпретации также начинает выступать как система, обладающая значительно большим количеством степеней свободы по отношению к другим системам, способная познавать и преобразовывать их в соответствии с логикой собственного развития и функционирования. Становление субъекта является процессом интеграции индивидуальных, личностных и индивидуальных характеристик в особую систему, связанную с познанием, преобразованием и действием в рамках других систем, в частности социальных. Качественным результатом начальных этапов развития субъекта как системы становится самопознание, саморазвитие, самодетерминация. Познание, действие и преобразование субъектом других систем и себя является условием, процессом и результатом его развития и приобретения им особого качества – субъектности. При этом субъект становится способен целенаправленно проявлять и преобразовывать себя.

Пространство и время выступают, с одной стороны, как «фон», предельное измерение существования и функционирования систем различного рода, в том числе и самого субъекта, с другой – как преобразованная и преобразующая психическая реальность. Психика функционирует здесь и сейчас, но одновременно продолжена как в прошлое, так и в будущее, а пространство может быть преодолимым и непре-

одолеваемым. Эта двойственность отражается в континуальности / дискретности, измеримости / бесконечности пространства-времени. В таком понимании конструкт «хронотоп» в иррациональности, в неразделимости пространства, времени и чувства становится высшим проявлением субъектности, отражаемым самим субъектом.

Заканчивая эту линию анализа, применительно к конфликтующим реальностям нужно подчеркнуть следующее. Потенциально субъект, по-видимому, способен преобразовывать системы любого порядка, в том числе и себя. Однако реально как отдельный человек в многообразии своих свойств он в состоянии освоить ограниченную часть культуры, способов действия, преобразования, понимания и т. д. Именно это многообразие потенциально вероятных траекторий развития и возможность самоосуществления лишь по одному «сценарию» задают конфликтность в развитии субъекта через акты понимания, рефлексии и другие сложные психологические переживания.

Третья линия анализа посвящена *взаимодействию человека и социума в многообразии его проявлений*.

Как уже было отмечено, человек – существо общественное. Это важно для нас как факт филогенеза. Однако становление сознания и самосознания выстраивает новые типы взаимоотношений между индивидом и общностью. Обратимся к примерам из истории и психологии.

Конституирующим началом группы себе подобных у человека становятся не биологически закрепленные взаимоотношения, а психологические характеристики сходства, разворачивающиеся в дальнейшем в культурные различия. В концепции Ч. Дарвина и дальнейших исследованиях, прежде всего этологов и психологов, было показано, что агрессия является необходимым инструментом выживания, она направлена на представителей своего вида, претендующих на те же ресурсы. Отметим еще одно обстоятельство. Прямое столкновение в плане выживания «невыгодно» живой природе, поэтому значительная часть агрессивного поведения в природе ритуализирована либо в коммуникативных, либо в устойчивых поведенческих паттернах, основанных на рефлексках и инстинктах. Поскольку врожденных механизмов поведения у человека нет, то и прямых поведенческих паттернов, останавливающих агрессивное поведение, тоже нет. Последние исследования (начиная с исследований Дж. Гуделл) показывают, что и человекообразные обезьяны способны на акты агрессии по отношению

к себе подобным, которые могут иметь смертельный исход. Соответственно регуляция агрессивного поведения связана только со становлением устойчивого запрета, сначала общественного под угрозой группового отчуждения, а затем и интериоризированного (нравственного, морального).

Таким образом, с одной стороны, необходимость совместного существования, порождающая альтруистические тенденции видового поведения, а с другой – агрессия обуславливают своеобразную «двойственность», противоречивость поведения человека. Наибольшее психологическое напряжение в дискурсе «социализация – индивидуализация», как отмечают исследователи, возникает на границах «свое – чужое», «присвоение – отчуждение», «они – мы»<sup>1</sup>.

В границах родоплеменных отношений распознавание своего – чужого основано на непосредственной перцепции как действующем механизме психики. Однако уже на этом этапе значительную роль начинают играть психологические признаки. Деятельность следопыта, например, заключается в том, чтобы воссоздать поведение того, по чьему следу он идет, предсказать его действия. Соответственно в качестве таких признаков выступают способы деятельности и предметы. Складывающиеся общественно закрепленные способы определенных действий, предметная среда позволяют отличить своего от чужого. Это изначальная предпосылка возникновения и идентификации более крупных человеческих общностей, таких как этнос.

Этносы, их развитие и взаимодействие – предмет особого разговора в рамках этнологии. Для нас важно, что этническое самосознание формируется, во многом основываясь на бессознательных механизмах усвоения паттернов поведения и образцов психической деятельности, а этническая идентичность, если она сформировалась, является мощным фактором общественного взаимодействия. Поскольку одним из конституирующих этнос факторов является территория (поэтому нельзя этническую общность рассматривать как чисто социальное образование), то исторически ранние межэтнические конфликты возникают в основном в результате территориальной экспансии. Од-

---

<sup>1</sup> *Марцинковская Т. Д.* Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. 2008. № 3. С. 55–61; *Нартова-Бочавер С. К.* Онтогенез психологической суверенности личности // Психология зрелости и старения. 2005. № 1 (29). С. 102–113.

нако следует отметить, что интенсификация взаимодействий между этносами сама по себе есть предпосылка этнического конфликта или столкновения культур. Например, татаро-монгольское нашествие можно рассматривать как столкновение культурно (и военно) объединенного татарского и монгольского этноса и этнически родственных славянских племен. Однако его можно рассматривать и как столкновение ценностей, способов деятельности, образа жизни кочевой и оседлой культур. Заметим также, что и полная изоляция этноса ни к чему хорошему не приводит, поскольку обедняется, примитивизируется культура, а если этнос невелик по размерам, то чаще всего происходит еще и его генетическое вырождение.

Этническая идентичность во многом является стержнем для становления индивидуального и общественного самосознания. Однако в историческом процессе помимо непосредственной социальной перцепции и этнической идентификации постепенно складываются и другие формы взаимоотношений человека с обществом, которые конституируют само общество. Прежде всего, это потребность в организации властных и управленческих функций в сообществах, выходящих за рамки родоплеменных отношений, основанных на кровном родстве. Здесь в самом широком смысле имеется в виду становление государственности как механизмов власти и реализации управленческих решений в общественной жизни и их отражение в общественном и индивидуальном сознании. Не вникая в тонкости устройства и генезиса государства, следует отметить права и законы, формально регулирующие индивидуальные и общественные взаимоотношения, в том числе с самой государственностью. Однако помимо формализованных, официальных, институционально закрепленных норм в обществе воспроизводится их неформальная основа – моральные, нравственные, религиозные нормы. В данном контексте малосущественна их специфика и конкретика, главное, что в сознании заложен возможный конфликт между ними (вспомним долг и честь), причем конфликт очень серьезный, вплоть до крайнего выхода – суицида.

Заканчивая рассмотрение развития общественных отношений и взаимодействия человека с обществом, следует отметить их деятельностную природу, поскольку именно совместная деятельность конституирует психику человека, ее фило- и онтогенез, а также общественные отношения. В социальной психологии именно совместная деятель-

ность, ее цель, на основе чего формируется единство, определяют границы социальной группы. В более общем плане, согласно теории массовой деятельности (Г. П. Щедровицкий), общество воспроизводит те виды деятельности, которые необходимы для его существования (медицину, архитектуру, право и т. п.), а конкретные люди вовлекаются в них как ресурс. Самоосуществление человека в деятельности приводят к появлению своеобразных, зачастую уникальных форм взаимоотношений, как межличностных, так и индивида и общества, а также групповых (авторитет, наставничество, конкуренция, кооперация и т. д.). Профессионалы образуют новые типы сообществ, в которых иные формы взаимоотношений и различий могут считаться несущественными (этнические, религиозные, половые и т. п.).

Проанализировав три предложенных аспекта, следует указать на то, что они процессуально неотделимы друг от друга, а их взаимодействие порождает конкретное исторически-культурное своеобразие личности, индивидуальности и общества. В рамках устойчивых социальных границ и общественных отношений для внутриличностного конфликта, воспринимаемого как конфликт реальностей социального существования, требуются серьезные основания (например, значимые, эмоционально противоречивые события индивидуальной жизни). На наш взгляд, следует указать на два взаимосвязанных фактора, которые в XX в. объективно инициируют конфликт реальностей.

Первый – это развитие, точнее качественное преобразование, двух общественных инфраструктур – транспорта и связи. Появление железнодорожного, а затем и воздушного транспорта преобразует качество жизни, придает человечеству и его ресурсам мобильность в рамках земного шара. Развитие связи, основываясь первоначально на транспортной инфраструктуре, приводит к возникновению электрических (телеграф, телефон), а затем и электронных коммуникаций. С начала 60-х гг. XX в. формируются практически все ведущие средства массовой информации, получившие статус «четвертой власти».

Формирующиеся транспортная и коммуникативная инфраструктуры существенным образом изменяют как общественное, так и индивидуальное сознание. Возможности и социальные границы дробятся, образуя «острые углы» в сознании человека. Представим, какой целостностью натуры и мотивирующей силой необходимо обладать, чтобы преодолеть собственное сопротивление, сопротивление обществен-

ных устоев и границ, препятствующих обстоятельствам и событиям и стать М. Ломоносовым. В феодальном обществе социальные границы настолько устойчивы, что возможностей для самоопределения у обычного крестьянина в рамках сословного закрепления практически нет, а «взломать» эти границы через конфликт способны только качественные преобразования, медленно назревающие в способе производства и общественном сознании. Напомним, как медленно менялись установки по отношению к чернокожему населению в «самой демократичной» стране мира – США (случаи расовой дискриминации отмечались вплоть до середины XX в.).

Отвлекаясь от исторических примеров, отметим, что мобильность человека внутри общества возрастает на порядок, как и возможность знакомиться, осваивать и присваивать элементы своей и других культур, благодаря классическим средствам массовой коммуникации, а к концу XX в. – Интернету, образно называемому «мировой паутиной».

В целом изменение транспортной и коммуникативной инфраструктур приводит ко второму фактору – общему процессу глобализации. Глобализация во многом связана с экономикой. С определенного момента производство и торговля приобретают транснациональный характер, изменяется соотношение внутреннего потребления, производства и экспорта-импорта, что начинает определять функционирование национальных экономик. Это происходило и раньше, но сегодня масштабы данных процессов приобретают новое качество, свидетельством чему являются не только крупные исторически и общественно значимые события, в результате которых экономика испытывает потрясения (как, например, Первая и Вторая мировая война), но и незначительные, приводящие к катастрофическим последствиям во все мире (экономический кризис 2008 г.). Но экономика – это еще не вся сфера жизнедеятельности человека. К ней присоединяется политика, собственно культура с ее своеобразием, транслируемым менталитетом, установками и т. д.

Усиливающееся взаимодействие обуславливает столкновение интересов, что провоцирует и конфликт, а не только кооперативные тенденции. Отмечается, что XX столетие – век обострения этнических конфликтов (в секторе Газа, например, он длится уже полвека). Это уже не просто этнические трения, а столкновение ценностей, интерпретаций жизни, порождаемых разными типами культур, зачастую имеющих неблагородные мотивы или цели. Вспомним, что терроризм национальности не имеет.

Человечество на техногенном пути порождает ряд совершенно новых проблем, опыта решения которых в истории найти невозможно, по крайней мере, в таких масштабах (например, экологические проблемы, устранение неблагоприятных последствий собственной хозяйственной деятельности, утилизация ядерных отходов и т. п.). Это требует не только осмысления, но и вполне конкретных действий кооперативного характера. Не случайно появление именно в XX в. международных организаций, причем в самых разных областях (Организация Объединенных Наций, Всемирная организация здравоохранения и др.)<sup>1</sup>.

Ссылка на «Википедию» – пример того, каким образом преобразуется информационное пространство современного общества. В Web 2.0 контент (или содержание) формируется любым потребителем, который одновременно становится и его источником, причем он может находиться где угодно (был бы доступ в сеть) и зачастую сохранять анонимность. Это основа формирования открытых сообществ самого разного характера (профессионального, бытового и т. п.), преступная деятельность также все больше связывается с электронными системами. Сеть нивелирует социальные и этнические границы (точнее, во многом игнорирует их), но сформировавшаяся ментальность, несомненно, в информационном продукте себя проявляет.

Обозначим противоречия и механизмы, которые позволяют ввести термин «конфликтующие реальности» применительно к человеку в его взаимодействии с современным обществом.

Во-первых, динамичность социума и общественной жизни в разных областях требует мобильности личности, однако ей присуща некоторая ригидность, связанная с достаточно медленной сменой и обновлением мотивационных структур, установок, интересов. Здесь затрагивается и типологическая, психофизиологическая составляющая, поскольку общая динамическая нагрузка формирует стрессовые и дистрессовые состояния (прежде всего в профессиональной деятельности).

Во-вторых, многообразие способов и сфер выбора затрудняет сам процесс этого выбора как формирующего идентичность со зрелимыми способами самореализации. Зачастую проще отказаться от него.

---

<sup>1</sup> Международная организация // Википедия: свободная энциклопедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.

Молодежные движения в США и Европе можно рассматривать как личностные реакции взрослеющей молодежи на усложнение социальной среды, вплоть до протестных и отказных (панки и хиппи). В качестве механизма компенсации сложности выбора и обретения идентичности можно рассматривать формирование субкультур, в том числе маргинальной направленности, а также возрастание числа случаев аддиктивного поведения.

Богатая информационная среда не только формирует позитивные тенденции для развития личности и интеллектуальной сферы, но и во многом упрощает их, а в силу типологических особенностей может стать избыточной, формируя феномены, которые уже отмечаются психологами: «клиповость» восприятия и мышления, снижение критичности мышления, возврат к генетически ранним формам мышления (наглядно-образному, в частности) и т. п.

В качестве общего психологического механизма возникновения конфликтующих реальностей можно обозначить следующее. В детстве, несмотря на общую пластичность и гибкость психики, закладываются общие, обусловленные процессами развития, и частные, обусловленные системой воспитания, механизмы социального взаимодействия. В этом процессе уже заложена конфликтность, зачастую вытесняемая в индивидуальное и коллективное подсознание. С обретением самосознания в раннем детстве ребенок начинает осваивать социальную среду сначала посредством игры, а затем и учения, но он не просто усваивает готовые формы реакций и поведения, а через их основу – психику, организованную совместными значениями, т. е. сознание. Усложнение этих структур в подростковом возрасте приводит к их качественному преобразованию. Не случайно психологи называют данный возраст периодом второго открытия Я. Сложная работа по построению собственной личности начинает «наткаться» сначала на противоречия воспитания и реальностей «взрослой» жизни, а в юношеском возрасте, в период обретения идентичности (по Э. Эриксону) – и на противоречивые тенденции развития общества. На фоне рассмотренных особенностей и возможностей информационного общества, а также возможностей, предоставляемых человеку для самореализации, эта сложность ощущается на уровне дифференциации обобщенной социальной среды по разным основаниям. Дифференцированные элементы социальной среды складываются в обобщенные

образы, которые и представляют собой указанные реальности, в подавляющем большинстве в каких-то «узких» местах конфликтно пересекающиеся.

Именно подростковый и юношеский возраст является самым уязвимым для негативных реалий информационного общества. Естественным механизмом обретения идентичности в таких сложных обстоятельствах являются процессы самоопределения, механизмы которых отработать самостоятельно в данном возрасте исключительно сложно. Однако есть психотехнологии, позволяющие эти механизмы формировать, отражать и осваивать. Например, активизирующие профориентационные игры (Н. С. Пряжников) не только ненавязчиво информируют о мире профессий и делают доступной рефлексию по поводу содержания труда и собственных способностей, но и касаются сложных вопросов нравственного, этического самоопределения в труде. В конечном счете, если затрагивать целостный процесс онтогенеза в условиях информационного общества, обретение индивидуально-своеобразного образа и стиля жизни (Г. Олпорт) есть гарантия ее продуктивности в значимости, в личностных смыслах, в экзистенциальных переживаниях. По словам К. А. Абульхановой, личность должна стать субъектом собственной жизнедеятельности. Тогда, вполне возможно, социальная действительность будет преобразовываться на человекомерных основаниях<sup>1</sup>.

И наконец, последний аспект нашего анализа касается *взаимосвязи сложностей самоопределения и проблем подготовки высококвалифицированных кадров в информационном обществе*. Но прежде нужно указать еще на некоторые особенности современного общества, помимо рассмотренных ранее, для обозначения сложности задач и проблем, встающих перед ним в процессе реализации шестого технологического уклада, квалификационных требований к нему и системе профессиональной подготовки.

1. Нелокальность экономики развитых стран, формирующаяся в связи с глобализацией. Это порождает системные кризисы макроэкономического масштаба. Если в начале и даже в середине XX в. серьезные кризисы касаются экономик отдельных стран (Великая де-

---

<sup>1</sup> Хакен Г. Самоорганизующееся общество. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/Article/Hak\\_SamOb.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Article/Hak_SamOb.php).

прессия, послевоенное экономическое состояние Японии и т. п.), то в конце XX – начале XXI в. происходят серьезные колебания всей мировой системы. Примерами являются кризис 2008 г. и сложности европейской экономической структуры последнего времени.

2. Возросшая виртуальность финансовой сферы и соответственно ее уязвимость для информационного вмешательства, манипулирования и т. п.

3. Обострение конкуренции в области инновационных технологий, производства, управления и т. п. Это, в частности, заметно в формировании позиций по отношению к авторскому праву в интеллектуальной сфере.

4. Уязвимость сложных технологий и техники. Как показали исследования в области синергетики, к функционированию сложных систем применимы закономерности возникновения катастроф, когда незначительные причины могут вызывать резкое необратимое изменение системы. Техногенные катастрофы последнего времени показывают, что не последнюю роль в их причинах играет человеческий фактор.

5. Новые проблемы, встающие перед человечеством, решение которых отсутствует в общественном опыте и требует кооперации в планетарном масштабе (экологические проблемы производств, захоронения ядерных отходов и т. п.).

6. Потребность в кооперации и координации сложных проектов, в первую очередь научных и технических.

Это далеко не все проблемы глобализации, порождающие новые квалификационные потребности, однако, отталкиваясь от них, можно попытаться сформулировать требования, которые современная ситуация предъявляет к уровню квалификации работников.

В первую очередь подчеркнем, что высокая квалификация в наукоемких или технологически сложных производственных областях является продуктом длительной профессионализации. Уже на примере анализа ремесла видно, что достижение мастерства в профессии связано с творческими потенциями человека, направленными на предмет или процесс деятельности, когда результат профессионального труда становится уникальным. Практически все концепции профессионального становления и развития, разработанные в предметном поле психологии, как отечественные, так и зарубежные, содержат мысль о том, что достижение вершин в профессии – удел далеко не каждого. Под-

робнее на этом останавливаться не будем, однако отметим, что возрастание технической сложности, наукоемкости современных технологий и их массовость требуют от общества все больших усилий не только по организации государственных систем профессиональной подготовки, но и по созданию механизмов передачи профессионального, научно-го и иного опыта.

Второй аспект современной квалификационной структуры заключается в том, что социально-экономическое расслоение современного общества во многом основано на квалификационном признаке. Например, в английском языке существуют три понятия, описывающих профессиональные виды деятельности: *job* – работа, *occupation* – занятие, вид деятельности и *profession* – собственно профессия. Различия между ними достаточно условны, но определены сложностью деятельности и задают социальные стандарты успеха.

Третий аспект связан с чрезвычайно быстрым обновлением мира профессий и профессионального знания. Система образования, сложившаяся в эпоху индустриального общества, не способна к быстрому обновлению. Происходит устаревание квалификационной основы воспроизводства производительных сил общества, в частности массовое воспроизводство устаревших профессий, медленная институционализация новых и т. д.

Кроме того, следует отметить нарастающую потребность людей в самообразовании, самоопределении и отсутствие их психологически обоснованных моделей или институционализированных общественных практик, позволяющих снизить издержки общества от индивидуальных затруднений людей при осуществлении этих процессов.

В качестве еще одного аспекта можно обозначить то, что воспроизводство высококвалифицированных кадров в информационном обществе происходит в условиях информационной инфляции («мусорное знание», сверхбыстрое обновление профессионального знания).

В заключение анализа укажем на те установки общественного сознания, которые создают препятствия для инновационного развития.

Одним из существенных препятствий является иррационализация некоторой части общественного сознания. А. В. Юревич рассматривает ее как часть интроверсии современной цивилизации. По его данным, «в современной России созданное наукой телевидение явно

предпочитает ей астрологов, магов, колдунов и прочую подобную публику, которой в нашей стране уже насчитывается более 300 тыс. «единиц» – почти столько же, сколько профессиональных ученых»<sup>1</sup>. Совместно с негативными тенденциями, приписываемыми обществу потребления, такая установка способна затормозить развитие наиболее прогрессивных идей. Здесь еще есть поле для анализа (доминирование прикладных разработок над фундаментальными, сокращение временной перспективы научных прогнозов, неспособность обывателя понять и оценить результаты научного познания и т. п.).

Вторая тенденция, во многом вытекающая из первой, – «демонизация» и высмеивание новых технологий и знания. Наиболее ярким примером «демонизации» в последнее время являются генетически модифицированные продукты, можно также вспомнить «нанослизь», нитраты и пр., а развитие нанотехнологий в России – одна из самых осмеиваемых научных тем. Конечно, можно было бы легко провести водораздел в общественном сознании, используя категории «невежество» и «знание», однако это слишком упрощенно, поскольку для понимания проблемы необходимо быть специалистом, а мнения специалистов также зачастую расходятся. Просветительская функция в науке, к сожалению, сведена к минимуму.

Таким образом, развитые и развивающиеся страны стоят перед вызовами прогрессивного развития, порожденными самой индустриальной и постиндустриальной цивилизацией, перед необходимостью усложнения и повышения требований к той квалификации, которая станет «острием» прогресса на фоне расширяющихся потребностей и возможностей самоопределения в современном обществе.

### **3.2. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях**

Прежде чем перейти к рассмотрению самоопределения личности и влияния на этот процесс конфликтующих реальностей, остановимся на сущности двух основополагающих феноменов: конфликта и конфликтующих реальностей.

*Конфликт* – трудноразрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. В психологии различают вну-

---

<sup>1</sup> Юревич А. В. Асимметричное будущее и современная наука // Капитал страны. URL: <http://www.kapital-rus.ru/index.php/articles/article/175816>.

триличностные, межличностные и межгрупповые конфликты. Они могут выполнять позитивную (конструктивную) и негативную (деструктивную) функции.

*Конфликтующие реальности* – это несогласованность субъективной (душевной) жизни человека и объективной действительности, иными словами, это противоречия между субъективной реальностью человека и объективной действительностью. Обе эти ипостаси признаются реальными, действительно существующими. Они потенциальны, неявны и не всегда осознаваемы<sup>1</sup>.

В качестве субъектов конфликтующих реальностей выступают институциональные и неформальные организации, государственные, коммерческие и общественные объединения, корпорации, социальные группы и формально не объединенные социальные группы людей. Взаимосвязи, отношения между этими субъектами реализуются путем взаимовлияния и взаимодействия. Смыслорождающим фактором выступает *взаимовлияние* – система развернутых во времени и пространстве связей и отношений между субъектами конфликтующих реальностей. Оно определяется целевыми ориентациями, социальными установками, ожиданиями и поведением. Взаимовлияние не имеет четкой направленности, характеризуется высокой степенью неопределенности и, как правило, асимметрично и не структурировано. Оно не всегда осознается, вследствие чего и недооценивается субъектами конфликтующих реальностей.

Важное значение в осознании конфликтующих реальностей имеет *рефлексия* – построение обобщений, сопоставлений и оценок, а также переживания и самоопределение. Рефлексия конфликтующих реальностей обуславливает необходимость определения отношения к ним. Избирательное, пристрастное отношение к их проявлениям в реальной действительности позволяет человеку самоопределиваться – найти в них личностный смысл и значение и сделать индивидуальный выбор реального действия в настоящем и будущем. Самоопределение в «благополучное» время может быть даже более значимым, чем геройство во время социальных потрясений, в конфликтующих реальностях оно обуславливает необходимость быть личностью.

---

<sup>1</sup> Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). М.; Воронеж, 2001.

Конфликтующие реальности порождают деструктивные тенденции развития человека, создают риски и угрозы стабильности общества. Чтобы противостоять этим деструктивным влияниям на сознание, деятельность и поведение, человек должен определить свое отношение к конфликтующим реальностям и найти конструктивные способы взаимодействия с ними. Тематическим ядром самоопределения личности является выбор совокупности индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее<sup>1</sup>.

*Самоопределение* – это выбор позиции, самоограничение, уменьшение степени неопределенности в многообразных проявлениях реальности. Оно не является кратковременным процессом, сопровождается рефлексией ситуации, активным поиском решения и, как правило, глубокими эмоциональными переживаниями душевного неблагополучия, а в отдельных случаях утратой смысла жизни.

Самоопределение личности происходит в семантическом поле конфликтующих реальностей. Реальность приписывается тому, что может возникнуть в действительности, т. е. это всегда *возможность*. Отсюда следует, что конфликтующие реальности не всегда явно себя обнаруживают, они потенциальны.

Основными признаками конфликтующих реальностей являются:

- система развернутых во времени и пространстве связей и отношений между людьми, социальными группами, определяющих их социальные установки, ожидания и поведение;
- наличие субъектов (носителей) конфликтующих реальностей и неявные столкновения между ними;
- асимметричное взаимовлияние субъектов конфликтующих реальностей в условиях неопределенности ситуаций;
- наличие огромного числа людей, безразличных к конфликтующим реальностям;
- актуализация астенических, негативных эмоций.

К основным структурным компонентам, характеризующим конфликтующие реальности, относятся их предмет, субъекты, взаимовлияние, жизненные ситуации и возможные сценарии разрешения противостояния (табл. 1).

---

<sup>1</sup> Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21–28.

Психическое отражение конфликтующих реальностей обуславливает необходимость самоопределения личности в них. Основной смыслообразующей характеристикой конфликтующих реальностей являются противоречия. Условно можно выделить три вида противоречий между реальной действительностью и ее субъективным отражением: социально обусловленные, духовно-нравственные и профессионально значимые.

Таблица 1

Структурные характеристики конфликтующих реальностей

Структурные компоненты	Характеристики структурных компонентов
Предмет конфликтующих реальностей	Противоречия, несогласованности, разлады между реальной действительностью и ее субъективным (психическим) отражением людьми
Стороны (субъекты) конфликтующих реальностей	Институциональные и неформальные организации и формально не объединенные в группы люди
Асимметричное взаимовлияние конфликтующих реальностей	Система развернутых во времени и пространстве связей и отношений, определяющих социальные установки, ожидания и поведение социальных групп
Ситуации: социальные, духовно-нравственные, профессионально обусловленные и др.	Совокупность конфликтующих обстоятельств, обуславливающих психическую напряженность жизнедеятельности людей
Возможные сценарии развития ситуаций	Конструктивный, неопределенный, деструктивный

Выбор отношения к конфликтующим реальностям проявляется в следующих видах самоопределения:

- самоопределение в культуре, понимаемой в широком смысле слова (производство, политика, искусство, экология);
- ценностно-нравственное самоопределение в жизни, общении, взаимодействии;
- профессиональное самоопределение – нахождение своего места в мире профессий и смысла в профессиональном труде.

Для самоопределения в культуре характерны: 1) глобальность, всеохватность образа и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой находится человек; 2) зависимость

от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды: 3) зависимость от экономических, социальных, экологических и других объективных факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Для ценностно-нравственного самоопределения характерны: 1) невозможность формализации полноценного духовного развития личности; 2) сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но и часто способствуют развитию таких качеств.

Для профессионального самоопределения характерны: 1) высокая степень формализации (профессионализм отражается в дипломах и сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т. п.); 2) наличие благоприятных условий (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т. п.).

В зависимости от доминирующего вида самоопределения возможны следующие формы развития конфликтующих реальностей:

- конструктивная – стремление разрешить ситуацию мирным путем, внесение позитивных изменений;
- нейтральная – игнорирование конфликтующих реальностей;
- деструктивная – агрессивное неприятие и противостояние субъектов конфликтующих реальностей.

*Социально обусловленные конфликтующие реальности* инициируют развитие деструкции общественного, внеколлективного поведения людей. В этих массовых формах поведения большую роль играют неосознаваемые процессы. На основе эмоционального возбуждения происходят стихийные события, которые могут приобрести протестный характер. В качестве эмоциональной основы подобного поведения выступают фрустрация, раздражение, тревожность, подавленное настроение и др.

Субъектами деструктивных форм такого поведения могут выступать публика, толпа, масса – совокупность людей, складывающаяся на основе астенических эмоциональных переживаний, часто без какой-либо организации, но обязательно при наличии критической ситуации и общего протестного настроения.

Психическое состояние людей в ситуациях социально обусловленных конфликтующих реальностей характеризуется эмоциональным напряжением, уменьшением степени критичности по отношению

к самому себе, подавленным чувством ответственности за собственное поведение, а при наличии лидеров все это может привести к деструктивным формам экспрессивного поведения людей.

Такие конфликтующие реальности лежат в семантическом поле людей, включенных в социально обусловленные ситуации жизни. Рассмотрим некоторые из них, имеющие социально-негативное значение:

- разнонаправленность ценностных представлений народов, населяющих нашу страну;

- несовпадение социально-психологической направленности (интересов, желаний, потребностей) молодежи и родителей: обострение конфликта поколений;

- замещение реальной действительности виртуальной: появление возможностей удовлетворения своих потребностей, интересов через средства массовой информации (СМИ) – Интернет, кинематограф, телевидение;

- иррационализация всей общественной жизни страны, о чем свидетельствует рост количества астрологов, магов, колдунов, ясно-видящих и др., которых насчитывается уже 300 тыс. – почти столько же, сколько профессиональных ученых;

- криминализация подрастающего поколения, распространение алкоголизма (алкоголь употребляют 80 % молодых людей и почти 40 % школьников), наркомании, виртуального сексуального воздействия;

- обострение социального сиротства (около 30 % детей рождаются в незарегистрированных браках). За последние 15 лет число детей-сирот возросло более чем на 75 %;

- снижение авторитета образовательных учреждений, учительства<sup>1</sup>, представителей органов власти, правоохранительных органов.

Этим не исчерпывается весь спектр конфликтующих реальностей современной жизни россиян. Необходимы превентивные меры по разрешению этих противоречий.

Чтобы достойно жить в этом противоречивом мире, человеку необходимо постоянно определять свое отношение к негативным явлениям действительности. С целью диагностики особенностей самоопределения учащейся молодежи в ситуациях политической и социальной нестабильности, которыми характеризуется актуальная дейст-

---

<sup>1</sup> *Ионова Е.* Названы самые пьющие профессии // Комс. правда. 2011. 15 нояб.

тельность, была составлена анкета, содержащая вопросы, отражающие мнение опрашиваемых по данному поводу. В опросе, проведенном в 2012 г., приняли участие 98 студентов высших и средних профессиональных учебных заведений.

По результатам опроса было выявлено, что, по мнению 82 % обучающихся, выражать свое мнение путем участия в политических акциях совершенно необходимо, при этом на момент опроса реальное участие в таких акциях принимали лишь 8 % опрошенных, а если бы предоставилась возможность, приняли бы участие всего 27 %.

Таким образом, студенты средних и высших профессиональных учебных заведений одобряют протестное поведение людей в нашей стране, но при этом только одна треть из них заявляет о своей готовности присоединиться к протестующим, а в реальности участие в акциях протеста политического характера принимала только десятая часть опрошенных студентов.

*Духовно-нравственные конфликтующие реальности* возникают в процессе социализации подрастающего поколения. В молодежной субкультуре происходят деформации нравственности. Ее главной особенностью является обособленность, отстраненность, часто демонстративная, от ценностей старших поколений. Под влиянием СМИ в массовом сознании молодежная субкультура зачастую приобретает негативный характер. Генезис конфликтующих реальностей обусловлен наличием в обществе кризисных ситуаций, неудовлетворенностью социально-экономическими условиями жизни, переоценкой прежней системы ценностей. Потребность в эмоциональном единении, психологической поддержке приводит к возникновению разного рода неформальных объединений, которые выступают для молодежи средством свободного самовыражения, проявления инициативы, удовлетворения базовых потребностей в самоутверждении, общении и самореализации.

Духовно-нравственные конфликтующие реальности обусловлены прежде всего деформацией потребностей современного человека. Все большее значение приобретает сфера потребления. Ослабление ценностей труда, умеренности и бережливости, строгости в удовлетворении желаний приводит к преобладанию прагматических ориентаций и стремлению быстро удовлетворять возникающие потребности. В свое время А. Н. Леонтьев предупреждал, что человек не может раз-

виваться в условиях преобладания потребления. В связи с этим возрастает актуальность самоопределения личности в культуре достоинства и культуре полезности (А. Г. Асмолов).

О кризисе духовно-нравственных ориентаций молодежи свидетельствует отчетливо наметившаяся тенденция замены «парадигмы развития» на «парадигму развлечений». Эта опасная тенденция подтверждается концентрацией основных финансовых ресурсов человечества в сфере развлечений – шоу-бизнесе. Несравнимо большая известность спортсменов или певцов, чем ученых, выглядит как знаковое явление, сочетание которого с приоритетом бытовых проблем над проблемами, будоражившими воображение человечества на протяжении всей его истории, позволяет говорить об «интроверсии цивилизации» – ее переходе от «развития вовне» (направленного сначала на освоение новых земель, затем космоса и т. п.) к «развитию вовнутрь», лейтмотивом которого служат не вселенские ориентиры, а улучшение быта<sup>1</sup>.

Показательно распределение времени, уделяемого современным зрителем просмотру различных телепередач, среди которых он отдает явное предпочтение развлекательным телепрограммам. Средний зритель видит в телевидении прежде всего средство развлечения и приятного проведения досуга. Исследователи средств массовой информации констатируют: место просвещения прочно заняло развлечение – основной коммерческий ресурс СМИ.

Радикальные трансформации социально-экономических условий жизни привели к серьезным деформациям самосознания людей:

- невротизации населения. Установка многих журналистов, работающих в информационном вещании, формулируется самым циничным образом: «лучшая новость – это плохая новость»;

- криминализации «клипового» сознания молодежи. Анализ работы 7 телевизионных каналов за один типичный день, проведенный Российской академией образования, показал, что зрители могли увидеть 160 драк, 202 убийства, 6 ограблений, 9 половых актов, 66 сцен распятия спиртных напитков, были зафиксированы 39 случаев нецензурной брани и 302 негативные новости;

- деформации культурных ориентиров. В программах основных телевизионных каналов доминируют эстрада, низкосортные юмористические передачи, сделанные на скорую руку сериалы про «красивую жизнь» и ток-шоу сомнительного свойства;

---

<sup>1</sup> Юревич А. В. Асимметричное будущее // Вопр. философии. 2008. № 7. С. 76–89.

- внедрению в сознание безнравственных (бездуховных) норм субкультуры. Превозносятся субкультуры ночных клубов, «гламура», сообщества экономических преступников. На роли ключевых фигур телевидения – телеведущих – все чаще выбираются персоны сомнительной нравственной ориентации.

Обозначенные тенденции развития духовно-нравственного пространства человека порождают деструктивное развитие сознания молодежи, всеобщую виктимизацию (жертвенность) населения.

Следует обратить особое внимание на превращение социализирующейся личности в жертву деструктивной социализации:

- СМИ (кино-, теле-, мультфильмы) индуцируют у детей страхи: 84 % мультфильмов эксплуатируют сексуальную тему, 90 % – тему жестокости, насилия, 100 % – дискредитируют социальные нормы поведения;

- изменяются мотивация учения, нравственные ориентиры поведения учащихся;

- происходит снижение уровня развития интеллекта выпускников российских школ;

- игнорируются особенности развития мышления школьников с преобладанием активности правого полушария. Исследования психологов свидетельствуют о том, что учащимся с выраженным доминированием правого полушария (а их около трети) сложнее сдать ЕГЭ, ориентированный на школьников с развитым словесно-логическим мышлением<sup>1</sup>.

Перемены, которые происходят в массмедиа, настолько стремительны, что старшее и младшее поколения начинают сильно отличаться друг от друга.

Обратимся к *конфликтующим реальностям профессиональной жизни*. Анализ конфликтующих реальностей, обусловленных взаимодействием личности и мира профессий, позволил выделить следующие виды конфликтов:

- мотивационно-потребностные – конфликты выбора профессии, профессионального роста, профессиональной карьеры;

---

<sup>1</sup> Граблин А. Кому легче учиться в школе // Мы и мир. 2010. № 2 (162). С. 9.

- когнитивно-деятельностные – конфликты профессиональных экспектаций, неудовлетворенности содержанием и способами деятельности, статусно-ролевые конфликты;

- поведенческие – адаптационный, социально-ролевой конфликт, конфликт неудовлетворенности трудовыми взаимоотношениями;

- смысловые – конфликты нереализованных возможностей, само-неприятия и безысходности.

Конфликты профессионального самоопределения личности возникают в период профессионального становления человека и в течение всей его жизни. Этот процесс характеризуется противоречивыми тенденциями во внутреннем мире человека, связанными с нахождением личностного смысла в профессии и детерминированными взаимодействием личности и профессии.

Какие же конфликтующие реальности профессиональной жизни порождают данные конфликты? Это прежде всего внешние, объективные условия: изменение социально-экономической ситуации, изменение характера профессиональной деятельности и появление новых профессий под влиянием научно-технологического прогресса, вынужденная безработица, снижение работоспособности.

Мы рассмотрели лишь три группы конфликтующих реальностей в современных условиях жизни людей. Можно было бы продолжить этот перечень, включив в него семейную жизнь, социально-экономические отношения, межэтнические противоречия, разлады совести и сознания. Однако для нашего анализа главное – показать потенциальные угрозы, риски существующих противоречий и обозначить важность самоопределения каждого человека в конфликтующих реальностях.

В процессе переживания конфликта происходят изменения в самосознании человека, которые затрагивают мотивационно-потребностную, операциональную либо смысловую стороны его жизнедеятельности.

В зависимости от жизненной стратегии человека мы выделили три варианта разрешения противоречий: конструктивный, нейтральный, деструктивный. Они могут быть соотнесены с инициативным, защитным, пассивным, депрессивным, аффективно-агрессивным способами поведения в ситуациях самоопределения.

Защитный и пассивный способы свойственны адаптивным личностям, подчиняющимся внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Для многих людей, при-

бегающих к данному способу поведения в ситуации конфликта, характерны заниженная самооценка, повышенная вспыльчивость, склонность к фатализму. Уход или бегство из трудной ситуации может осуществляться не только в практической, но и в чисто психологической форме – путем внутреннего отчуждения от ситуации или подавления мыслей о ней.

Депрессивный способ поведения в ситуации конфликта характерен для людей, которые уже пережили неудачи в жизни. Неадекватное осознание ситуации способствует формированию у них мрачных, пессимистичных прогнозов на будущее.

Аффективно-агрессивный способ поведения в ситуации конфликта свойственен невротизированному типу личности. Низкий уровень самосознания не позволяет человеку выйти за пределы непрерывного потока повседневной жизни, освободиться от собственных эгоцентрических установок.

Инициативный способ поведения в ситуации конфликта обусловлен наличием в структуре личности таких характеристик, как интернальность, готовность к саморазвитию и др.

Для человека, нацеленного на конструктивное разрешение противоречий, характерны стремление к относительной независимости от воздействия извне, принятие ценностей самоактуализирующейся личности, сформированность рефлексивных умений, наличие потребности в самоуважении.

Обобщая психологические проявления конфликтующих реальностей, можно констатировать, что они характеризуются:

- наличием дестабилизирующих реальность ситуаций и их психическим отражением;
- асимметричным взаимовлиянием субъектов конфликтующих реальностей;
- рефлексией ситуации, включающей построение обобщений, аналогий, сопоставлений, умозаключений, а также эмоциональные переживания;
- самоопределением в семантическом поле конфликтующих реальностей;
- выбором сценариев самоопределения и путей преодоления конфликтующих реальностей в интересах общества и людей;
- вариативностью выхода из конфликтующих реальностей.

Эти характеристики определяют логику психологического анализа конфликтующих реальностей. На рис. 4 показан ориентировочный алгоритм этого анализа.



Рис. 4. Алгоритм психологического анализа конфликтующих реальностей

Среди мер разрешения противоречий можно назвать:

- усиление гражданского воспитания в образовательных учреждениях, формирование «иммунитета» к деструктивным влияниям СМИ;
- организацию центров безопасности населения от «интервенции» СМИ, прежде всего бесконтрольной «всемирной паутины»;
- развитие сети нравственно ориентированных центров организации досуга молодежи;

- создание служб профилактики духовно-нравственного здоровья населения;

- психологическое консультирование лиц, испытывающих внутриличностные конфликты самоопределения.

В заключение следует отметить, что возрастание социокультурной неопределенности в обществе приводит к развитию внутриличностных конфликтов самоопределения, обусловленных столкновением различных целей, потребностей, мотивов, позиций, которые провоцируют возникновение психической напряженности, иррациональных комплексов в бессознании: тревожности, раздражительности, агрессивности, злости. При неблагоприятных социально-экономических условиях общественное бессознание большой группы людей может привести к разного рода протестным формам поведения.

Симптомы эмоционального неблагополучия побуждают человека к поиску путей снятия психического напряжения. Разрешение конфликтов профессионального самоопределения требует высокой психологической компетентности и не всегда под силу самому человеку. Психологическую помощь и поддержку в разрешении этих конфликтов может оказать специально подготовленный практический психолог.

Феномен самоопределения всегда связан с «пространством выбора»<sup>1</sup>. Оказываясь в подобном пространстве, самоопределяющийся человек всегда находится под воздействием комплекса факторов, влияющих на осуществление выбора. Приведем обобщенную классификацию факторов, инициирующих возникновение конфликтующих реальностей в процессе самоопределения личности:

1. Объективные факторы:

- макрофакторы: социально-экономическая ситуация в стране, регионе, области, природные катаклизмы, ситуации, характеризующиеся неопределенностью;

- микрофакторы: место рождения, проживания, пол, возраст, биологические, физические и физиологические особенности;

- случайные события и обстоятельства.

2. Субъективные факторы:

- профессиональные характеристики личности: развитые общекультурные и профессиональные компетенции, профессиональный опыт, высокий уровень профессиональной идентичности;

---

<sup>1</sup> *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Профорентация: учеб. пособие. М., 2010. С. 57.

- личностные характеристики: особенности познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности, свойства нервной системы, характер, темперамент, самооценка, ценностные ориентации, стратегии поведения в конфликтных ситуациях, мобильность, потенциал, обучаемость.

### 3. Объективно-субъективные факторы:

- организационные факторы: социально-психологический климат в группе, организационная, корпоративная культура предприятия, организационные ценности, стиль управления, процедуры и повседневные нормы, характер межличностных отношений, управленческая иерархия и пр.;

- социальное окружение: родительская семья, условия, характер воспитания и обучения, друзья, коллеги, индивидуально-психологические особенности и ценностные ориентации супруга / супруги.

Таким образом, возникновение конфликтующих реальностей в процессе самоопределения зависит от разнопланового влияния как со стороны социума, так и со стороны профессионального мира, а также от объективных условий, не связанных ни с ближайшим социальным окружением человека, ни с его индивидуально-психологическими особенностями. Тем не менее весь спектр детерминант обеспечивает определенные траектории самоопределения личности (профессионального, личностного, социального и пр.), которые можно прогнозировать только в вероятностном плане.

## **3.3. Карьера как профессиональная и жизненная задача в современном обществе**

Развитие инфраструктур общества (информационной, транспортной, энергетической и др.), интенсифицирующее коммуникации и инициирующее глобализацию, предъявляет особые требования к личности. Можно сказать, что происходит качественное преобразование общества и человека. Речь идет не столько о качествах и способностях, лежащих в основе социализации и обеспечивающих социальную адаптацию, сколько о свойствах и процессах, закладывающих то, что мы обычно называем свободой воли. Используя психологическую терминологию, можно говорить о самоактуализации, самореализации, самоопределении и т. п. В таком аспекте представление о развитии лич-

ности отходит от понимания его как рефлекторных реакций на воздействия внешней среды и в конечном счете преобразуется в представление о субъекте жизнедеятельности.

Профессиональная деятельность органически вплетена в жизнедеятельность субъекта и на протяжении долгих лет инициирует позитивные и негативные, количественные и качественные преобразования психики и сознания. Субъект тоже разными способами преобразует деятельность, а в конечном итоге творит новые ее виды. Понимание этого диалектического процесса совместно с представлениями о том, что личностью, субъектом можно стать только в рамках культуры, приводит к новому взгляду на социально-профессиональный статус, взаимодействие человека и общественных институтов, в частности человека и организаций.

Характер эмпирического материала, накопленного в последние годы психологией труда, организационной психологией, психологией управления, позволяет говорить о гуманистическом акценте, некоторой «личностноцентричности» современных исследований. В представлениях о карьере акцент смещается от организаций, их структуры, механизмов работы к личности, т. е. растет потребность в новом знании и понимании закономерностей того, как социально-профессионально изменяется личность и каким образом это связано с организациями, статусами, должностями, местом работы и т. п. Одновременно усиливается потребность в прикладном знании о том, как инициировать, планировать, прогнозировать собственное карьерное развитие, управлять им в условиях современного общества.

Обобщая, можно говорить о том, что психология карьеры становится востребованной как развивающаяся прикладная дисциплина.

В психологии карьера рассматривается как самостоятельный феномен, связанный с профессиональной деятельностью, личностью и индивидуальными особенностями, а также социальным взаимодействием.

В целом представления о карьере в психологии укладываются в рамки возрастной психологии, психологии профессий, социальной психологии и психологии личности. Применение категории «субъект» в контексте карьеры позволяет рассматривать ее как часть стратегического видения человеком своей жизни.

До подросткового возраста происходит накопление и развитие способностей, свойств и качеств на основе общепризнанных психоло-

гических закономерностей развития – дифференциации, интеграции, выполнения отдельных видов деятельности. Одновременно со становлением самосознания развиваются и способности к отражению психического, формируются регуляторные образования, включающиеся в процессы жизнедеятельности (рефлексия, Я-концепция, произвольность психических процессов и т. п.).

В подростковом возрасте окончательно формируется личность, т. е. все структуры, в названиях которых присутствует «само» (самотношение, самооценка, самоуважение и т. д.), выходят на качественно новый уровень функционирования, связанный с регуляцией жизнедеятельности на всех уровнях (внутриличностном, групповом, социальном). Формирование личности на разумных основаниях неизбежно поднимает для подростка очень важные вопросы: кто я? как жить? какие ценности считать предпочтительными и почему? Отдельное место в этом процессе занимают вопросы профессионального самоопределения: кем стать? какую выбрать профессию? кем работать? Социальная ситуация подталкивает к их решению явными и неявными требованиями, ожиданиями ближайшего социального окружения и общества в целом.

В юношеском возрасте процессы формирования идентичности инициируют становление мировоззрения. В этот период начинают формироваться жизненные планы, которые так или иначе охватывают все сферы жизнедеятельности (общеобразовательное развитие, профессиональную подготовку, будущую работу и квалификационный рост, создание семьи, удовлетворение общекультурных потребностей, хобби, участие в общественной жизни и т. д.) и выходят далеко за пределы ближайшего социального окружения и настоящего времени. Ответы на поставленные важные вопросы, т. е. тем или иным образом сформулированные жизненные цели, появляются как на основе собственного жизненного опыта, так и под влиянием родных, знакомых, школьных учителей, прочитанной литературы и т. п. Понятно, что в любом обществе (социальной группе) в разные моменты времени, т. е. у разных поколений, всегда существовали свое понимание правильности жизненного пути, образ правильных жизненных целей и критерии этичности средств их достижения. Очевидно также, что жизненные планы и цели формулируются конкретным человеком обычно в общесоциальных терминах (например, быть здоровым, уважаемым, стать бога-

тым, выйти замуж, иметь детей и т. д.). Цели же, которые можно отнести к карьерным, на первоначальном этапе могут быть похожими по сути. Но их формулировка будет включать определенную трудовую составляющую (быть профессионалом в своем деле, стать начальником и т. д.). В общем виде они проявляются в формулировке «делать карьеру» и отражает бытовое понимание продвижения работника вверх по служебной лестнице, а также могут выражать в зависимости от контекста как позитивное, так и негативное отношение к карьере.

Молодость и зрелость – периоды реализации планов и образа жизни, выстроенного личностью. Причем если молодость выступает как фактор максимизации усилий, то зрелость на основе социального познания и самопознания личности, обратной связи определяет эффективность этих усилий. Очевидно, что в течение жизни под влиянием обстоятельств, жизненного опыта, окружения и других факторов жизненные планы могут меняться. При этом меняется и сам образ удачи и неудачи в жизни, критерии успешной и неуспешной карьеры, способы достижения жизненных и карьерных целей и т. д.

Пожилой и старческий возраст, связанный с инволюцией психических процессов, акцентуациями личностных качеств, с одной стороны, и богатством накопленного опыта – с другой, требует от человека пересмотра собственных возможностей и зачастую полного отказа от профессиональной деятельности или ее смены. Это ведет к неизбежному пересмотру образа жизни.

Таким образом, карьерное развитие, в каких бы событиях, ощущениях и решениях оно ни проявлялось, связано не только с психологическими задачами и особенностями конкретного возраста, но и с общей стратегией жизни, осознанно или неосознанно реализуемой человеком. Когда человек способен выработать адекватное себе стратегическое видение собственной жизни, он становится, по словам К. С. Абульхановой, субъектом жизнедеятельности, а карьера – одной из жизненных задач. Реализация себя в различных сферах в соответствии с индивидуальными особенностями образует уникальный стиль жизни (Г. Олпорт).

В контексте подобных представлений неизбежно возникает вопрос: какими еще ресурсами, за исключением общих закономерностей психического и личностного развития, обладает человек? Иначе говоря, как влияет современная ситуация на продуктивное жизненное и профессиональное самоопределение? Естественно, все многообра-

зие условий и факторов невозможно учесть, но все же хотелось бы обозначить основные линии развития в соответствии с психологическими представлениями.

Наиболее адекватной концепцией, описывающей взаимодействие личности и среды, нам кажется концепция средовой дезадаптации Б. Н. Алмазова<sup>1</sup>. На нее можно опереться при рассмотрении общих закономерностей формирования отклонений, обусловленных переживанием некомпетентности, утратой смысла, отказом от притязаний в определенных сферах отношений, в том числе прямо связанных с профессиональной деятельностью и карьерой. Однако эта концепция не делает акцент на понятии нормы, а также на условиях и факторах вершинных характеристик самореализации. Карьера как феномен высших достижений личности наиболее полно вписывается в рамки акмеологии. Сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановлении целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать достижению им высших уровней развития. Условно объединяя эти подходы, мы можем получить некий непрерывный психологический континуум в отношении карьеры с позиций самореализации и взаимодействия личности и среды. На одном полюсе этого континуума будет социальная дезадаптация с утратой связи с обществом на уровне смыслов, на другом – высшие достижения, сопровождающиеся насыщенной деятельностью и смыслотворчеством. В плане индивидуальных траекторий жизненного и профессионального пути этот континуум можно рассматривать как векторобразующий.

Ну и, конечно, необходимо указать на общие, глобальные факторы, существенным образом индивидуализирующие процессы самоопределения личности.

Одним из факторов самоопределения и карьеры, который можно отнести к группе субъективных, является *потенциал личности*. Согласно исследованиям Б. Г. Ананьева, В. Н. Маркова, Б. М. Теплова, А. Адлера, З. Фрейда, К. Хорни, потенциал личности следует рассмат-

---

<sup>1</sup> Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986.

ривать через ее самореализацию в рамках общих и специальных способностей, которые и определяют возможности личности. Таким образом, способности обуславливают содержательную характеристику потенциала, а направленность его реализации зависит от мотивационной стратегии личности, а также от функций и сфер деятельности человека, в которых данный потенциал реализуется.

По мнению А. А. Деркача, И. Н. Дроздова, В. Г. Зазыкина, О. Н. Зубова, В. Н. Маркова, Е. П. Ходаева и др., ядром личностного потенциала выступают внутренние ресурсы человека, при этом внешние условия оказывают значительное влияние на их реализацию (например, технические средства, материальные условия и пр.). Под ресурсами личности понимаются черты характера, способности, ценности и т. д. Но далеко не все внутренние ресурсы развиваются в ходе жизни человека и, следовательно, включаются в его потенциал, а только те, которые востребованы обществом<sup>1</sup>.

В настоящее время растет значение такого фактора карьеры, как *мобильность*. Мобильность (от лат. *mobilis* – подвижный) – способность к быстрому передвижению, действию. Мобильность личности может проявляться в различных сферах жизни человека: профессиональной, семейной, социальной и пр. К понятиям «карьера», «карьерный рост» наиболее близки по смыслу понятия трудовой, профессиональной и социально-профессиональной мобильности. В отечественной науке исследованием профессиональной мобильности занимались Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова, Ю. Ю. Дворецкая, Б. М. Игошев и др., за рубежом данному феномену посвящены труды Д. Голдтропа, Д. Крымковски, Р. Льюкса и др.

Традиционно профессиональная мобильность понимается как один из видов социальной мобильности (наряду с экономической, политической, семейной, территориальной, религиозной и пр.). (Впервые это отметил П. А. Сорокин в работе «Социальная стратификация и мобильность»<sup>2</sup>.) Она гораздо шире трудовой мобильности, но уже социально-профессиональной мобильности, которая помимо профес-

---

<sup>1</sup> Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004. С. 21.

<sup>2</sup> Сорокин П. А. Социальная стратификация и мобильность. М., 1992.

сиональной составляющей включает отношения между профессиональными группами, официально организованными и стихийно возникшими профессиональными структурами.

Последний фактор карьерных изменений, который требует рассмотрения, – *неопределенность*. Современного человека характеризует необходимость планирования и реализации собственных действий в условиях неопределенности. В психологических исследованиях понятие неопределенности тесно связано с познанием человека, с различными реализуемыми или потенциальными познавательными действиями. В зарубежных психологических исследованиях проблема неопределенности и ее переживание людьми рассматриваются в контексте межличностного взаимодействия (С. R. Berger, R. J. Calabrese), организационных изменений и взаимодействий (P. Bordia), личностных характеристик (S. Budner), неопределенности представлений о себе (В. Butrer, N. A. Kuiper, M. A. Hogg), обоснования осуществленного индивидом выбора (Л. Фестингер) и т. д. В экономических науках неопределенность трактуется как неполнота знаний и непредсказуемость (А. В. Белянин, Л. Ш. Лозовский, Б. А. Райзберг, Е. Б. Стародубцева, Ф. Найт и др.).

Актуальность проблемы неопределенности имеет экзистенциальную основу, поскольку само существование человека во многом является неопределенным, открытым, незавершенным и нерешенным. Помимо этого неопределенность, представленная в виде «веера» возможных путей, из которых осуществляется выбор, тесно связана со свободой выбора из этих вероятностей.

В философских системах древности и Нового времени существование неопределенности допускалось, но данная категория не являлась предметом специального исследования. В современной философии признается присутствие неопределенности в значении и смысле понятий, высказываний, в вероятностном характере решения проблем действительности, а также в процессе познания, каждый этап которого открывает новое и неизвестное.

Исследование неопределенности как самостоятельного феномена начинается в науке в XX в. в связи с выдвиганием В. Гейзенбергом в физике микрочастиц принципа неопределенности. Укрепление понимания неопределенности как одной из существенных и неотъемлемых характеристик мира происходит под влиянием концепции неравновесных систем И. Р. Пригожина.

На сегодняшний день как фактор социальной неопределенности можно обозначить и изменение роли информации, ее масштабность, вариативность, обновляемость. Эти характеристики применимы и к профессиональному знанию.

Обобщая психологические теории и концепции, в которых так или иначе фигурирует карьера в качестве предмета изучения, следует отразить их основное содержание в виде тезисных позиций.

1. Изоморфно своим внешним проявлениям карьера выступает изначально как неотчуждаемый внутриличностный феномен, регенерируемый интрапсихическими процессами (интеграции и дифференциации психологических структур) и факторами труда (объективными и субъективными). Конкретные проявления взаимодействия внешнего и внутреннего одновременно индивидуальны и типичны, но в основе динамики этого взаимодействия находится потребность человека в развитии, или, по А. Маслоу, в самоактуализации.

2. Полноценная карьера имеет внутреннюю (личностное развитие человека, выражающееся не только в реальном приумножении его знаний, умений и навыков, но и в эволюции системы мотивации, становлении субъектности, развитии свойств, качеств, способностей и т. д.) и внешнюю (освоение человеком социального пространства, т. е. освоение новых ролей, функций, взаимодействие с другими людьми, общественными институтами и т. п.) составляющие.

3. Социальное пространство многомерно и имеет несколько векторов развития: профессиональный, должностной, статусный, монетарный (экономический, финансовый), духовный и т. д. Человек в процессе жизнедеятельности так или иначе реализуется (или не реализуется) в условиях многомерности и неопределенности. Эти условия совместно с его психологическим строением и содержанием (потенциалом) создают уникальную жизненную и карьерную траекторию.

4. Психическое и социальное эволюционируют. Применительно к любой сфере жизнедеятельности, в том числе и карьере, это означает подвижность целей, тем или иным образом человеком для себя определенных (вербализованных, слабо осознанных или неосознаваемых). Эти изменения обусловлены изменением самого субъекта (его мотивации, способностей и т. д.), а также социальной ситуации в общем и конкретной ситуации, когда адаптивнее отказаться от старых целей или поставить новые.

5. Условием существования, развития, изменения и достижения является общая активность человека, а также волевые усилия по достижению поставленных целей вопреки барьерам и препятствиям. Успех или неуспех может инициировать качественное изменение самосознания – Я-концепции, самооотношения, самооценки, самоуважения. В результате появляются новые интересы, устремления, цели, которые включаются в жизненную стратегию.

Таким образом, *карьера* – это индивидуально осознаваемая, обусловленная изменяющимися в течение жизни взглядами, позициями, поведением и опытом, проектируемая последовательность изменяемых жизненных целей и процесс достижения этих целей в результате осуществления трудовой и профессиональной деятельности, сопровождаемый выполнением определенных социально-профессиональных ролей, сменой социально-профессиональных статусов и изменением субъекта.

Такое понимание карьеры задает психологические аспекты ее исследования со стороны субъекта профессиональной деятельности и даже шире – с позиций личности как субъекта жизнедеятельности. Достаточно трудно одним словом определить того человека, который делает карьеру. К сожалению, слово «карьерист» еще долго будет носить определенный негативный оценочный оттенок. В современном мире значительное количество людей, отражая скорость и насыщенность жизни, стремятся максимально реализовать себя в той или иной деятельности, заранее планируя свою жизнь. Люди стали более способны к радикальным изменениям своего стиля жизни, привязывая его не к традициям, а к возможности самоопределения и свободного выбора.

Особенности жизненных и карьерных планов современного человека вызваны научно-техническим прогрессом и социальным развитием постиндустриального и информационного общества, где личностная свобода и экономическая самостоятельность являются продуктом самого субъекта. Человек перестает экономически зависеть только от одной организации и стремится самостоятельно контролировать собственную жизнь. Конечно же, такая ситуация накладывает на личность весомый груз, который в силу психической организации, уровня способностей и качеств, менталитета, в конце концов, не все готовы на себя взвалить и выдержать.

### **3.4. Стратегии и тактики профессионального самосохранения человека в профессионально-образовательном пространстве**

*Профессиональное самосохранение* – это совокупность осознанных или неосознанных стратегий и тактик поведения специалиста, способствующих конструктивному профессиональному росту и карьере.

По мнению Л. М. Митиной, о профессиональном развитии можно говорить лишь в том случае, когда человек осознает свою ответственность за то, что происходит с ним, и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, ставить цели своей профессиональной деятельности, изменять ради их достижения самого себя<sup>1</sup>. В процессе конструктивного профессионального развития личности растет ее целостность, интегративность психической организации, усиливается взаимосвязь различных свойств и характеристик, накапливаются новые потенции развития.

*Прогрессивное профессиональное развитие* обеспечивается активной стратегией поведения уже на этапе профессиональной подготовки.

*Активная стратегия* характерна для людей с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и ярко выраженной мотивацией достижения. Эти люди предпочитают конструктивный способ разрешения кризисной ситуации и дальнейшее профессиональное саморазвитие.

Решающее значение для прогрессивного профессионального развития приобретает активность субъекта, который создает свои жизненные синтезы, формирует свою жизненную линию. Именно активность определяет, как преобразуется совокупность обстоятельств и направляется ход жизни. Таким образом, активность личности – необходимое условие успешного профессионального самосохранения с целью прогрессивного развития субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Профессиональное самосохранение обеспечивается проявлением активности, целенаправленностью действий, ответственностью за свои поступки и принятие решений. Выбор активной стратегии сви-

---

<sup>1</sup> Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: учеб. пособие. М., 1998.

детельствует о зрелости личности. Б. Г. Ананьев, рассматривая особенности зрелой личности, говорил о единстве тактик и стратегий поведения с общими идеями и мировоззрением<sup>1</sup>.

Второй альтернативный вариант профессионального развития предполагает *отказ от активных действий и постепенную остановку в развитии (стагнацию)*. Профессиональная стагнация, по мнению Н. В. Кузьминой – это снижение уровня профессиональной активности или полное ее прекращение<sup>2</sup>. Уровни выполнения учебно-профессиональной и профессиональной деятельности могут при этом сильно отличаться. И даже при высоком уровне выполнения деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации: в современных социально-экономических условиях длительная остановка в профессиональном развитии способна обернуться потерей профессиональной компетентности и неконкурентоспособностью личности. Человек начинает хуже выполнять свои функции и перестает соответствовать должности.

Профессиональная стагнация личности обусловлена пассивными и защитными стратегиями поведения.

*Пассивная стратегия* свойственна адаптивным личностям, которые подчиняются внешним обстоятельствам путем выполнения социальных требований, норм. Это процессы приспособления, подчинения личности интересам и требованиям среды. Люди с такой стратегией не уверены в своей профессиональной компетентности, обнаруживают ригидность в освоении новых способов самореализации, не готовы к изменению образа жизни. Нередко кризисная ситуация вызывает у них ухудшение самочувствия, заставляя тем самым уйти от решения проблем, возникших в учебной и профессиональной деятельности, переориентировав свою активность на другие сферы (семью, хобби и т. д.).

Пассивная стратегия проявляется в отсутствии стремления личности к независимости, в неспособности брать на себя ответственность. Такие люди не испытывают потребности в профессиональном развитии, а в деятельности используют привычные способы поведения. Постоянная приверженность пассивной стратегии порождает выученную беспомощность.

---

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1980. Т. 1.

<sup>2</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

Нередко в основе пассивности лежит конфликт, обусловленный противоречием между самооценкой времени и усилий, затраченных на выполнение деятельности, и получаемым за это вознаграждением.

Данная стратегия относится к профессионально-нейтральному способу разрешения кризисной ситуации, так как деструктивный характер выражен неярко и при определенных условиях существует потенциал конструктивного разрешения.

*Защитная стратегия* характеризуется настойчивой самореализацией во внеучебной и внепрофессиональной сферах. Человек при этом добивается определенного самоутверждения, но внутренне переживает собственную несостоятельность в разрешении кризиса профессионального становления. Для многих людей, придерживающихся данной стратегии, характерны заниженная самооценка, повышенная вспыльчивость, склонность к фатализму, профессиональное равнодушие и отчужденность.

Уход из сложной ситуации может осуществляться как в практической, так и в психологической форме, посредством внутреннего отстранения от ситуации. К субъектам «ухода» относятся индивиды, пережившие много разочарований и неудач. В связи с этим, будучи достаточно способными, они отказываются от продвижения по службе, а свой способ поведения определяют как последнюю линию защиты.

Защитная стратегия способна привести к нарушению процесса профессиональной идентификации, сформировать личностную позицию непричастности, ментальной непринадлежности к общественно приемлемой для данной профессии морали. В некоторых же случаях человек отрицает происходящее и ведет себя так, словно ничего не происходит, тем самым «перерабатывая» кризисную ситуацию небольшими дозами, и постепенно приходит к ее осознанию.

Защитная стратегия свойственна тем людям, которые могут выполнять определенную деятельность и достигать положительных результатов за счет включения защитных механизмов при столкновениях с трудностями. Разрешение кризисной ситуации происходит за счет ухудшения здоровья либо переключения в непрофессиональную сферу. Преодоление носит профессионально-нейтральный характер, поэтому профессиональное развитие данной группы нельзя считать полностью благополучным.

Другой возможный путь профессионального развития – *депрофессионализация, деградация, саморазрушение*. Данный феномен развивается в результате узкой специализации личности, которая сопровождается чрезмерной эксплуатацией довольно ограниченного набора качеств и свойств. Это порождает сужение профессионального опыта и сдвиг мотива на цель. Как следствие возникают профессионально обусловленные деструкции.

На каждой стадии профессионального развития происходит изменение статуса, ролей, мотивации, да и самого образа жизни. Исследование профессионально обусловленных кризисов показало, что переживание критической ситуации сопровождается структурными изменениями субъекта: изменяется профессиональная направленность личности, ее компетентность. Следовательно, профессионально обусловленные деструкции могут развиваться на разных стадиях профессионального становления личности, а их основа может быть заложена уже на стадии профподготовки.

Профессионально-деструктивный путь развития обеспечивается депрессивной и аффективно-агрессивной стратегиями поведения личности.

*Депрессивная стратегия* характерна для людей, которые уже пережили неудачи в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Таким людям присуще состояние подавленности, прогнозы на будущее у них пессимистичны, они не удовлетворены жизнью в целом. Депрессия и апатия приводят к дезорганизации профессиональной деятельности, личность оказывается не в состоянии выполнять профессиональные функции, не беспокоится по поводу самооценки профессионализма и полностью утрачивает интерес к деятельности, учебе. Кроме того, данная стратегия может вызвать негативные изменения в семейной сфере, межличностном общении, различные деструктивные формы поведения. И если человек по каким-то причинам не хочет или не может воспользоваться психологическими приемами самосохранения, то он прибегает к самопоражающим способам поведения – алкоголизму, наркомании, суициду.

Депрессивную стратегию выбирают люди, которые не способны самостоятельно преодолеть собственные психологические проблемы. Накопление отрицательного результата своих действий вызывает у них огорчение, неуверенность и в конечном счете – отказ от учебы, работы. Таким образом, неадекватное осознание сложившейся ситуа-

ции приводит к выбору личностью деструктивного способа преодоления кризиса профессионального становления, следствием чего может стать профессиональное и нравственное разложение.

*Аффективно-агрессивная стратегия* свойственна невротизированному типу личности. Такие люди, как правило, отличаются амбициозностью, склонны агрессивно противопоставлять себя окружающим. Низкий уровень профессионального самосознания не позволяет им выйти за пределы непрерывного потока повседневной профессиональной или учебной деятельности, освободиться от собственных эгоцентричных установок. Это приводит к тому, что человек начинает принимать агрессию как естественное проявление человеческой природы. Нередко агрессия преследует какую-либо позитивную для человека цель, но выбранный агрессивный способ поведения является неудачным и приводит к ухудшению ситуации.

При реализации аффективно-агрессивной стратегии поведения события воспринимаются односторонне, гибкость отсутствует, что приводит к выработке деструктивного способа преодоления кризиса профессионального становления, а это затрудняет поиск положительных вариантов его разрешения. Агрессивность повышается за счет накопления отрицательных эмоций и становится средством борьбы против неопределенности, в которой может встретиться опасность.

Реализация того или иного способа профессионального развития обеспечивается конкретной стратегией (табл. 2).

Таким образом, профессиональное самосохранение личности достигается за счет осуществления активной стратегии поведения в критических учебно-профессиональных и профессиональных ситуациях. Остальные стратегии способствуют развитию профессиональной стагнации или профессионально обусловленных деструкций. Профессиональное самосохранение личности предъявляет особые требования к уровню развития таких параметров, как активность, устойчивость, ценностные установки и отношения, уровень субъективного самоконтроля, профессиональная направленность. Эти характеристики создают основу для творческого отношения к жизни и формирования ответственности за свою судьбу.

Одной из важных характеристик, обуславливающих профессиональное самосохранение личности, является локус контроля над значимыми для человека событиями.

В исследовании Е. В. Есликовой показано, что люди со средним уровнем интернальности выбирают пассивную или аффективно-агрессивную стратегию<sup>1</sup>.

Таблица 2

Стратегии профессионального развития личности

Стратегии профессионального развития личности	Способ преодоления кризисов профессионального становления	Характеристика учебно-профессионального поведения личности
Активная	Конструктивный	Оптимизация деятельности, поиск новых возможностей самоосуществления
Защитная	Профессионально-нейтральный или стагнирующий	Уход от решения проблем, переориентация на другую сферу деятельности
Пассивная		Приспособление, подчинение внешним обстоятельствам, бездеятельность
Депрессивная	Деструктивный	Плохое самочувствие, апатия, подавленность, отсутствие интереса к учебно-профессиональной деятельности
Аффективно-агрессивная	Деструктивный	Раздражительность, агрессивность, амбициозность, противопоставление себя окружающим, отсутствие осознания учебно-профессиональной деятельности

Активная стратегия поведения, способствующая профессиональному самосохранению личности, обусловлена наличием в структуре субъекта деятельности сопряженности и связанности между собой отдельных единиц (жизненных отношений) во внутреннем пространстве и времени, способностью к самосозиданию и самостроительству, ценностными ориентациями, динамической направленностью личности, ее устойчивостью, оптимистическим прогнозированием, личностной ответственностью, ориентацией на успех и достижения. Активная стратегия предполагает деятельностное преодоление профессионально обусловленных кризисов и прогрессивное развитие субъекта профессиональной деятельности.

Деструктивные стратегии профессионального развития обусловлены отсутствием структурированности и сопряженности отдельных

<sup>1</sup> Есликова Е. В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000.

моментов жизни, экстернальной направленностью личности, астеничностью, низким уровнем оптимизма, превалированием мрачных прогнозов относительно планируемой деятельности. Эти стратегии характеризуются преобладанием механизмов психологической защиты и приспособления к окружающей действительности.

Очень часто жизненные стратегии складываются стихийно. Если бы они строились на основе учета индивидуальных психологических особенностей личности, то могли бы быть более оптимальными. Зная себя, человек избегал бы тех видов деятельности, которые требуют несвойственных ему качеств, не соответствуют его возможностям организации времени, и стремился к тем, которые позволяют проявить его способности оптимально. В то же время он мог бы избегать социальных ролей, которые чужды ему, и искать те, которые развивают его качества.

Но большинство людей прилагают большие усилия для преодоления несоответствия своих типологических особенностей тем жизненным обстоятельствам, которые они выбрали сами или позволили себе навязать. Более же трагичны такие ситуации, когда личность либо теряет присущие ей способности, либо не может в полной мере их проявить. Поэтому представляется актуальным развитие приемов и тактик, способствующих реализации активных стратегий поведения, а также профессиональному самосохранению и долголетию.

### **3.5. Психологическое содействие профессиональному самоопределению в условиях инновационно обусловленных конфликтов**

Системообразующим фактором формирования профессионального самоопределения у обучающихся организаций среднего и высшего профессионального образования являются меры по оптимизации образовательного процесса. Основное содержание предлагаемых мер направлено на активизацию личностного компонента образовательного процесса через создание условий для развития оснований свободного и ответственного выбора. В соответствии с этим нами реализуется инновационный учебный курс «Психологическое содействие профессиональному самоопределению».

В качестве теоретических оснований при разработке курса использовались представления о сущности профессионального самоопределения и психологических механизмах его реализации. При этом мы учи-

тывали, что актуализация профессионального самоопределения обусловливается возникновением у личности ряда внутренних противоречий.

Преодоление внутренних противоречий профессионального самоопределения учащейся молодежи возможно в нескольких направлениях:

- развитие психологической компетентности;
- разработка альтернативных сценариев профессиональной жизни;
- повышение уровня профессиональной активности;
- создание оптимистической профессиональной перспективы;
- усиление «авторства» своей профессиональной жизни;
- определение новых смыслов профессиональной деятельности;
- согласование амбивалентных установок и отношений;
- постоянное повышение своей квалификации;
- снижение уровня притязаний;
- самосохранение профессиональной ценности личности;
- предвидение и проработка возможных трудностей и потерь в ситуации вынужденного увольнения или смены профессии;
- предупреждение возможных деформаций, кризисов и др.

Таким образом, можно выделить ряд типичных психологических проблем, порождающих внутриличностные противоречия профессионального самоопределения молодежи:

- рассогласование идеального и реального образа профессии и самооценки: Я-реального, Я-возможного и Я-деформированного;
- несоответствие профессиональной квалификации уровню притязаний в области карьеры, материального и морального поощрения;
- неправильный, вынужденный выбор профессии, места работы и должности;
- противоречия между осознаваемыми и неосознаваемыми составляющими профессионального сознания.

В связи с этим психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения в условиях конфликтующих реальностей рассматривается как создание в рамках образовательного курса предпосылок для преодоления противоречий, через которые должен пройти каждый при вхождении в профессию.

Проектирование курса осуществлялось в трех плоскостях: информационной, деятельностной и личностной. Создание информационной части курса было направлено на отбор того минимума представлений, который дал бы возможность создать некий обобщенный

образ профессии. Набор операций, которыми должен владеть любой профессионал, составил деятельностьную часть курса. Личностная составляющая проектируемого курса была направлена на обеспечение механизмами соотнесения субъектом своего Я с получаемой информацией и осваиваемыми операциями.

Программа курса «Психологическое содействие профессиональному самоопределению» составлена с учетом современных социально-экономических условий. Изменения в экономике влекут за собой изменения в профессиях как в количественном, так и в качественном выражении. Курс, предназначенный для начинающих профессиональное обучение, направлен на выработку у них механизмов соотнесения своих индивидуально-психологических особенностей с требованиями профессии и нахождения личностного смысла в ней.

Цель курса заключается в активизации и объективации процесса профессионального самоопределения обучающихся за счет специальной организации их деятельности, которая включает получение знаний о себе, о профессиях и их соотнесение, развитие способности к профессиональной адаптации в современных социально-экономических условиях.

Достижение поставленной цели возможно при решении следующих задач:

- формирование минимального уровня психологической компетентности обучающихся за счет вооружения их соответствующими знаниями, расширения границ их представления о себе, пробуждения у них потребности в самосовершенствовании;
- создание условий для повышения самооценки личности, развития положительного самоотношения, чувства уверенности в своих силах в плане самореализации в профессиональной деятельности;
- деятельностное знакомство со спецификой профессий различного профиля;
- включение обучающихся в деятельность по соотнесению своих склонностей и способностей с требованиями профессиональной деятельности (профессиональные пробы).

Курс «Психологическое содействие профессиональному самоопределению» состоит из двух частей: теоретической и практической. Теоретическая часть направлена на изучение своего образа Я и мира профессий; практическая реализуется через включение индивида в конкретную профессиональную деятельность.

В ходе изучения курса обучающиеся должны узнать о значении профессионального самоопределения, требованиях к составлению личного профессионального плана, правилах выбора профессии; сформировать представление о профессиях и профессиональной деятельности, интересах, мотивах и ценностях профессионального труда. В рамках курса используется комплекс психологических методик, направленных как на изучение и анализ индивидуально-типологических особенностей, так и на развитие отдельных психологических процессов и сторон личности, необходимых в той или иной профессиональной деятельности.

Особое внимание уделяется формированию субъектной оценочной системы. Используя методы самоанализа, студенты учатся соотносить свои склонности и возможности с требованиями, предъявляемыми к человеку определенной профессией, строят планы реализации профессиональных намерений. Участие в конкретной профессиональной деятельности осуществляется параллельно освоению теоретического курса, что дает человеку возможность делать правильные профессиональные шаги.

Опытно-экспериментальное введение курса активизировало процессы профессионального самоопределения обучающихся, что проявилось в более четко выраженном и аргументированном отношении к осваиваемой профессии. Включение в профессиональное образование мероприятий, активизирующих личностную ориентацию в образовательном процессе, повышает его эффективность благодаря осознанному и ответственному самоопределению человека относительно будущей профессии.

Профессиональное самоопределение человека в мире профессий и на профессиональном пути является личностным аспектом формирования профессионала. Профессиональное самоопределение сопровождается построением личного профессионального плана, формированием внутренней готовности к осознанному и самостоятельному представлению, корректировке и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени, и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности. Самоопределяющаяся личность – это субъект, осознавший, чего он хочет (свои цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности), чего от него ждут коллектив, общество.

## **Глава 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **4.1. Профессиональное образование как фактор инновационного развития личности**

Образование – составная часть и одновременно продукт социализации. Образование стоит на фундаменте научения, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от 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>1</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 ценностей стало частью культуры. Промышленная революция привела к возникновению практико-ориентированного образования. Постепенно раз-

---

<sup>1</sup> Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. М., 2002. С. 172.

виваются 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 пост-индустриальному обществу. Развитие информационных технологий, появление мультимедийных средств отражения реальной и ирреальной 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 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 мультимедийные и виртуальные. Их применение существенно изменяет традиционное когнитивно ориентированное обучение. Компьютеризация и технологизация образования значительно расширяют интеллектуальную деятельность обучающихся.

3. Происходит переход от жестко регламентированной организации образования к вариативному, блочно-модульному, контекстному обучению<sup>1</sup>. Эти формы обучения предполагают высокий уровень развития учебной самостоятельности, способности к самореализации и самообразованию.

4. Взаимодействие педагога и обучающегося изменяется, приобретая характер сотрудничества. Они становятся равноправными субъектами образовательного процесса.

---

<sup>1</sup> *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

5. Постепенный переход от преемственности всех уровней образования к целостному совокупно-интегрированному образованию предполагает совместную ответственность за процесс и результат образования, 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 обучающегося. Центрация образования на становление личности обуславливает принципиально новые организации, содержание образования и технологии обучения;

- целью образования провозглашается формирование компетентностей, компетенций и социально значимых качеств обучающегося как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации;

- дифференциация содержания и организации процесса образования осуществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их потребности 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 обучающегося, которая станет 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 являются ключевые компетентности, ключевые компетенции, социально значимые и метапрофессиональные качества обучающихся. Компетентностный подход выступает основой проектирования нового содержания образования и поиска новых образовательных технологий;

- формирование межкультурной компетенции как основы 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 кооперативной 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 ходе обучения и учения, 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 обучающегося 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 обучающийся по окончании учебного заведения.

Второй составляющей результата образования является образованность человека: уровень его подготовленности, совокупность сформированных знаний, умений, социальных, интеллектуальных, поведенческих качеств и социокультурного опыта. 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), осуществляемого 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>1</sup> профессионального образования: когнитивно, деятельностно и личностно 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 относительно качества 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 лич-

---

<sup>1</sup> Парадигма – совокупность теоретических и методологических предположений, определяющих конкретное исследование, которое воплощается в научной практике на данном этапе.

ности, а не ее развитие, оказывающееся «побочным продуктом» реализуемой 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 личностно отчужденное образование (М. М. Поташник).

*Деятельностно ориентированная парадигма* образования имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность. Ориентирующую роль в этой парадигме играет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образование, 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 начальной профессиональной школе.

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

Центральным звеном *личностно ориентированного образования* является непрерывное развитие личности обучающихся. 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 самоактуализа-

цию личности. Ориентированное на индивидуально-психологические особенности личности образование по сути своей должно быть вариативным, предоставлять обучающимся право свободного выбора образовательных маршрутов.

Личностно ориентированное образование основывается на следующих принципиальных положениях:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности обучающегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;

- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионально-образовательного 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 обучающегося, 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 лично 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, неизвестно; ориентация на цели-векторы образования (обучаемость, социализация, самоопределение, самоактуализация, саморегуляция, развитие индивидуальности) также технологически не обеспечена.

Не решена проблема критериев и измерителей результативности лично 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, лично 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>1</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, социально-нравственное воспитание обу-	Формирование знаний, умений и навыков, обобщенных способов умственных и практических действий, способностей, черт характера и дру-	Становление и развитие личности обучающегося, его познавательных способностей, формирование обобщенных, универсальных зна-

<sup>1</sup> Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998. С. 25–31.

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
	чающихся	гих качеств, обеспечивающих успешность практической (социальной, трудовой, художественно-прикладной) деятельности человека	ний и способов учебных действий, опора на субъективный опыт обучающегося. Психологическое сопровождение образования и помощь в самоопределении и самореализации личности
Психологическая теория (концепция) обучения	В основе лежит ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, опирающаяся на когнитивную психологию. Тематическим ядром является положение о том, что обучение определяет психическое развитие обучающихся. Индивидуальный подход заключается в приспособлении учебного материала (содержания обучения) к индивидуально-психологическим особенностям учащихся. Обучающийся – объект педагогического воздействия	Опирается на представление о структуре целостной деятельности (мотивы – цели – условия – действия) и теорию планомерного формирования умственных и практических действий. Акцент на обученности – уровне сформированности у обучающихся знаний, умений и навыков. Психическое развитие рассматривается как условие подготовленности учащегося. Индивидуальный подход выражается в том, что каждому обучающемуся предоставляется возможность продвигаться в учении в наиболее благоприятном для него темпе с учетом его познавательных и профессиональных способностей. Обучающийся – субъект	Базируется на теории развивающего обучения, основывающейся на признании диалектической взаимосвязи обучения и развития: обучение опережает психическое развитие, развитие же определяет успешность обучения. Концептуальным ядром является положение о развитии обобщенных способов учебных действий и саморегулируемом учении. Индивидуальный подход означает учет потенциальных возможностей обучающихся при определении содержания обучения

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
		ект управления с помощью дидактических средств: направляющих текстов, технологических карт, программированного учебника, юнитов и др.	
Принципы обучения	Научность, систематичность, доступность, прочность, сознательность, активность, наглядность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся	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 обучающихся, обеспечение обратной связи	Приоритет индивидуальности личности, гуманизация и демократизация педагогических отношений, максимальный учет субъективного опыта обучающихся
Содержание образования	Содержание обучения определяется учебным планом и учебными программами, которые основываются на стандартах образования. Единообразная, технократическая и невариативная система обучения. Акцент на формировании у обучающихся совокупности знаний	Характерны блочно-модульная компоновка содержания обучения и адаптация его к индивидуальным особенностям различных групп обучающихся. Образовательные программы четко ориентированы на конкретный вид и уровень деятельности	Содержание обучения главным образом направлено на формирование личностно значимых способностей учебно-профессиональной деятельности с учетом субъективного опыта обучающихся. Образовательные программы отражают не только знаниевый компонент, но и психологическое содержание основных сфер

Продолжение табл. 3

1	2	3	4
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	человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), а также личностные особенности обучающихся  Метапрофессиональные качества – общепредметные и общепрофессиональные знания, умения, навыки, а также способности и качества, обеспечивающие успешное освоение новых видов деятельности, социально-профессиональную мобильность и динамичность. Метапрофессиональные качества являются многомерными, так как включают знания, умения, навыки, субъективный опыт, социально-профессиональные качества
Технологии обучения	Доминируют объяснительно-иллюстративные методы обучения. Широко используются способы активизации познавательной деятельности. Преобладающий стиль взаимодействия педагогов с обучающимися – авторитарный	Доминируют информационные (дидактоцентрические) технологии обучения, основанные на концепции интериоризации, характеризующей переход внешних действий в умственные. Главное – формирование системы умственных и	Доминируют антропоцентрические технологии обучения, основанные на теориях развивающего и проблемного обучения. Акцент делается на формировании обобщенных способностей учебно-профессиональной деятельности и организации

1	2	3	4
		практических действий. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с обучающимися – адаптивный	саморегулируемого учения. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с обучающимися – гуманно-личностный
Критерии оценки результатов учения	Количественная пятибалльная оценка знаний, умений и навыков по учебным предметам. Требования к оценке: индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля, объективность, гласность. Отметка является средством принуждения, психологического давления на обучающегося. Итоговый анализ учебно-профессиональной деятельности осуществляется педагогом	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. В отдельных случаях (в системе дополнительного профессионального образования) используется экспертная оценка подготовленности специалиста, основанная на сетевых оценочных процедурах	Отслеживание (мониторинг) развития основных подструктур личности: направленности, компетентности (обученности), познавательных способностей, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств. Важное значение придается самоконтролю и самооценке, которые становятся психологической основой рефлексии учебно-профессионального развития личности обучающихся. Оценка результатов учения 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.

Механизмом стимулирования инновационных поисков путей реализации новой стратегии образования может стать технология оценки деятельности образовательной организации при ее 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.

## **4.2. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования**

Переход профессиональной школы на новые государственные образовательные стандарты, разработанные на основе компетентностного подхода, обусловил необходимость поиска форм и технологий инновационного образования. Чтобы определить возможность реализации новых стандартов в системе инновационного образования, нужно уточнить его основные понятия, рассмотреть отличия педагогических инноваций от инновационного образования, формы и методы его реализации, технологии оценки уровня сформированности ключевых конструктов компетентностно-ориентированного обучения, а также формирование у педагогов положительной установки на инновации в образовании.

Компетентностный подход обладает огромным инновационным потенциалом. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации образования утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, узлового понятия. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода – обеспечение *качества образования*, которое понимается как система свойств и характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям и ценностям, а также представлениям о его будущем.

Целевые ориентации образования на конечный результат отражены в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Анализ ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения в части результатов освоения образовательных программ бакалавриата и магистратуры показывает, что среди предусмотренных

результатов обучения отсутствуют компетенции, ориентированные на подготовку выпускников к инновационной деятельности. Но среди общекультурных и профессиональных компетенций представлены такие, которые предполагают развитие инновационности – готовности и способности к инновационной деятельности.

Реализация новой образовательной парадигмы обуславливает необходимость обновления содержания и технологий образования, создания новой образовательной среды, принципиально иных оценочных средств результатов обучения и, конечно, подготовки педагогов, готовых и способных осуществлять все эти нововведения, или, правильнее сказать, инновации.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу *инновация* означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и учащегося. Исходя из определения инновации *инновационное образование* представляет собой результат педагогической инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его экономические, управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты. Целью инновационного образования является формирование *инновационной компетентности* – интегративного социально-профессионального качества специалиста, обеспечивающего эффективную реализацию нововведений в различных областях профессиональной деятельности.

Как ключевая (метапрофессиональная) компетентность она носит междисциплинарный характер, формируется и функционирует в рамках различных социальных и профессиональных видов деятельности. Инновационная компетентность многомерна, так как в ней представлены и знания (когнитивный компонент), и отношения (эмотивный компонент), и деятельность (праксиологический компонент). Формирование инновационной компетентности возможно при вовлечении обучающихся в различные инновационно ориентированные виды деятельности, предусматривающие развитие следующих компетенций: социально-профессиональная мобильность, динамическая профессиональность, рефлексивность, инициативность, толерантность к неопределенности и др.

Для целенаправленного вовлечения обучающихся в инновационное образование, ориентированное на развитие компетенций, необходимы адекватные психолого-педагогические условия. К ним относятся:

- обогащение содержания основных образовательных программ практико-ориентированными заданиями;
- использование в профессионально-образовательном процессе современных технологий развития компетенций;
- организация самостоятельной работы на основе контекстно-компетентностного подхода;
- систематическое отслеживание результатов обучения.

Важное место в инновационном развитии профессионального образования принадлежит образовательным технологиям.

*Инновационные образовательные 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 обучающихся и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

В данном определении подчеркиваются важные моменты инновационных технологий профессионального образования: целевая установка на развитие личности; интеграционное единство форм, методов и средств обучения; фасилитационное взаимодействие обучающихся и педагогов; индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Одной из актуальнейших проблем реализации компетентностного подхода является оценка степени успешности освоения компетентностей, компетенций и уровня сформированности метакачеств. Во многих современных научно-методических трудах традиционные программы высшего профессионального образования структурируются по областям научного знания, что соответствует ориентации образования на знания, умения, навыки. Такой принцип структурирования называют предметным. Соответственно строятся и традиционные формы контроля, которые в основном направлены на проверку знаний (реже умений и навыков), приобретенных в результате изучения конкретных учебных дисциплин.

В компетенции в качестве составных частей входят знания, умения, навыки. Лишь в совокупности все эти компоненты формируют

профессиональную готовность, предполагающую способность и готовность выпускника самостоятельно ориентироваться в профессиональных ситуациях и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи. Следовательно, для формирования и оценивания не просто знаний, умений и навыков, а именно компетентностей, компетенций и метакачеств традиционный предметный подход пригоден далеко не всегда.

Формирование большинства компетенций не может осуществляться в рамках отдельных учебных дисциплин. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в процессе практической и самостоятельной работы обучающегося. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию. Для контроля уровня сформированности компетенций проектируемые диагностические средства должны отвечать не только требованию структурированности включенного в них учебного материала, но и, главное, требованию его интегративности.

Исходя из вышесказанного должны создаваться условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной практики. Для этого кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и т. п. Помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые оценки, взаимооценки и самооценки; рецензирование обучающимися работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей, работодателей, и т. п.

Чтобы успешно реализовать компетентностный подход в образовании, необходимо «перепрограммировать» педагогов в режим инновационного функционирования. Эффективной формой решения этой задачи может стать научно-методический семинар «Инновационное образование как условие реализации компетентностного подхода». Целевая ориентация семинара – ознакомление педагогов с содержанием ФГОС нового поколения, направленных на конечные результаты образования: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества, актуали-

зация инновационного потенциала педагогов, формирование у них позитивной установки относительно образовательных инноваций.

Резюмируя, можно утверждать, что постоянно изменяющиеся социально-экономические условия вызывают необходимость подготовки специалистов, способных к освоению инноваций и внедрению их в социально-профессиональную деятельность. Современный специалист должен уметь адаптироваться к новым социально-профессиональным технологиям, гибко взаимодействовать с разными информационно-коммуникационными системами и их субъектами. Чтобы быть успешным и востребованным в современном обществе, человек должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, а также инновационностью. Эти две интегральные универсальные характеристики обеспечивают активность, динамическую профессиональность и готовность личности к любым изменениям в социально-профессиональной жизни. Формирование у специалиста в процессе инновационного образования социально-профессиональной мобильности будет способствовать достижению конкурентоспособности на рынке труда, свободному владению своей профессией, ориентации в смежных областях деятельности, формированию готовности к постоянному профессиональному росту.

#### **4.3. Психолого-педагогическое сопровождение образовательных инноваций**

Современное состояние отечественной образовательной системы характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. В условиях происходящих изменений все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам педагога, но и к уровню его личностного саморазвития, его психологическому самочувствию. Инновационные изменения идут сегодня по разным направлениям: формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение интерактивных методов, приемов, средств обучения; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение образа деятельности и стиля мышления как преподавателей, так и обучающихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инноваци-

онных коллективов, школ, вузов. Следовательно, определяя совокупность свойств и характеристик педагогической инновации, обуславливающих ее способность удовлетворять определенные потребности в соответствии с назначением объекта инновации, необходимо найти такие критерии, которые обеспечат возможность оценки сразу двух взаимосвязанных аспектов инновации – ее качества и ее охрانشо-способности. Педагогические инновации рассматриваются как целенаправленная деятельность по созданию и внедрению в педагогическую практику инновационных элементов разных уровней и содержания. В современной концепции развития отечественного образования содержатся идеи перехода от поддерживающего обучения к инновационному образованию. Сравнивая их суть и содержание, можно выделить ряд отличий:

- по *постановке целей*: поддерживающее обучение не ориентировано на перспективные цели; инновационное образование ориентировано не только на настоящее, но и на перспективу;

- по *содержанию образования*: поддерживающее обучение ориентировано на процесс оптимизации передачи нормативного содержания, а также на развитие четко определенных умений и навыков; инновационное образование нацелено на большую самостоятельность педагогов в отборе, структурировании, оптимизации учебного содержания, на осознанный выбор образовательных приоритетов в содержании на основе интересов и потребностей участников образовательного процесса при соблюдении образовательных стандартов;

- по *педагогическим приемам и технологиям*: в поддерживающем обучении преобладают технологии простой передачи знаний, применение новых педагогических приемов и технологий может носить эклектичный и фрагментарный характер; инновационное образование имеет системный характер и ориентировано на интерактивные технологии, технологии развития исследовательской деятельности учащихся.

Современный педагог является субъектом инновационной деятельности, любая инновация предполагает наличие инновационно-педагогической деятельности конкретного педагога. В то же время можно предположить, что инновации отомрут или их смысл исказится до неузнаваемости, если преподаватель не увидит пользы для себя от инновационного процесса. Поэтому необходимо создание условий для

педагогического творчества, совершенствования форм и методов обучения и воспитания, обеспечение вариативности в отборе содержания.

Успешность реализации инноваций во многом определяется профессиональной позицией педагогов, их отношением к нововведениям, готовностью к изменениям, способностью к преодолению стереотипов в профессиональной деятельности. Эффективность нововведений в образовании определяется формированием и развитием инновационной культуры педагогических работников. Носителями педагогических нововведений выступают педагоги-инноваторы, способные к осуществлению:

- *рефлексии*, которая характеризует способности педагога к самопознанию, самоопределению, осмыслению своего духовного мира, собственных действий и состояний, роли и места в профессиональной деятельности;

- *саморазвития* как творческого отношения индивида к самому себе, создания им самого себя в процессе активного влияния на внешний и внутренний мир;

- *самоактуализации* как фактора непрерывного стремления человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей;

- *профессионального самосовершенствования*, которое реализуется в двух взаимосвязанных формах: самовоспитание – целеустремленная деятельность человека по систематическому формированию и развитию в себе позитивных и устранению негативных качеств личности в соответствии с осознанными потребностями в личностной стратегии; самообразование – обновление и совершенствование имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков с целью достижения желаемого уровня профессиональной компетентности.

Сегодня как никогда важно обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагога, сформировать у него способность к профессиональному саморазвитию, подготовить его к работе в непрерывно обновляющейся педагогической действительности. Современный мир требует от личности педагога высокого уровня развития, реализации творческого потенциала. Необычайно актуальными становятся программы сопровождения инновационной деятельности педагогов профессионального образования. Проблематика сопровождения инновационных процессов в образовании разрабатывается в нашей стране

рядом исследовательских групп и отдельными учеными уже в течение как минимум десяти лет. Практически ежегодно проводятся различные конференции, симпозиумы по сопровождению инновационной деятельности в различных ее аспектах. Интерес к теории и практике сопровождения в последние годы возрастает, на наш взгляд, не случайно, так как реализация данной стратегии позволяет субъекту стать преобразователем собственной профессиональной деятельности посредством запуска процессов саморазвития и управляемого образования.

В деятельности педагога все большее место занимают инструктивные предписания, что обуславливает стандартизацию его поведения, внутреннего мира. В сознании накапливается все больше различных готовых образцов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что педагог может включаться в педагогическое сообщество, снижая при этом уровень креативности и инновационной деятельности. К инновационным барьерам можно отнести следующие характеристики личности:

1) склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках;

2) боязнь оказаться белой вороной, показаться глупым и смешным в своих суждениях;

3) боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в неприятии и критике мнений других людей. В условиях нашей культуры довольно широко распространено следующее суждение: критиковать человека – значит проявлять к нему неуважение.

4) боязнь возмездия со стороны другого человека, чья позиция критикуется. Подвергая критике человека, мы обычно вызываем с его стороны ответную реакцию. Опасение такой реакции нередко выступает в качестве препятствия на пути к развитию собственного творческого мышления;

5) личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие (Я-концепция), характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи;

б) ригидность мышления.

Развитие же общества требует от педагога инновационного поведения, которое предполагает не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализацию, самосовершенство-

вание. Педагогу полезно осознать, пережить психологические барьеры, «комплексы», мешающие реализации инновационной деятельности, и избавиться от них. Следовательно, необходимо подготавливать педагогов к инновационной деятельности. Инновации, как правило, приводят к изменениям психологического состояния участников образовательного процесса, влияют на степень их уверенности в своих силах.

Таким образом, целью психолого-педагогического сопровождения педагога является обеспечение психологической поддержки инновационной деятельности и развитие психологической готовности к ней. Важной задачей психолога становится содействие в создании условий для того, чтобы педагоги захотели что-либо поменять в себе и в своей работе.

#### **4.4. Развивающие технологии профессионального образования**

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. *techne* – 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.

Масштабы создания новых психолого-педагогических технологий могут быть разными: от проектирования занятия, системы модулей до крупномасштабной акции пересмотра методической системы обучения, содержания обучения, учебного процесса, проектирования образовательных стандартов.

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<sup>1</sup>.

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;
- 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;

---

<sup>1</sup> Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева. М., 1997. С. 265.

- взаимодействие обучаемых и педагогов;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности.

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

Внедрение компетентностного подхода обуславливает необходимость поиска адекватных образовательных технологий – совокупности средств и методов воспитания и развития обучающихся, позволяющих успешно реализовывать поставленные цели.

Приведем наиболее существенные признаки образовательных технологий:

- в основе конкретной образовательной технологии лежит определенная парадигма;
- последовательность (алгоритм) педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается в соответствии с целевыми ориентациями, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- технология строится с учетом принципов индивидуализации и дифференциации образования;
- органической частью образовательных технологий являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности<sup>1</sup>.

К образовательным технологиям относятся технологии систематизации и визуализированной презентации знаний, информационные и коммуникационные технологии, технологии развивающего обучения, технологии саморегулируемого учения, технологии контекстного обучения, технологии социально-профессионального воспитания (рис. 5).

*Технологии систематизации и визуализированной презентации знаний* предполагают определение многообразных связей и отношений между изучаемыми предметами и явлениями, их упорядочение на основе установления сходства и различия между ними, наглядное представление структурно-функциональных связей и отношений в форме схем, таблиц, рисунков, анимации, знаково-символических моделей. К этой группе технологий относятся ситуационный анализ, работа со схемами, технологическими картами, систематизация литературы, графическое моделирование и др.

---

<sup>1</sup> Педагогика / В. А. Слостенин [и др.]. М., 2000. С. 331.

*Информационные и коммуникационные технологии* – обучение, основанное на использовании электронных средств: компьютера, аудиовизуальных средств, гипертекстов, гипермедиа. Они опосредуют взаимодействие педагогов и обучающихся, обеспечивают интерактивный диалог, возможность индивидуализировать процесс обучения, доступ к информационным каналам и сетям. К информационным и коммуникационным технологиям относятся дистанционное обучение, обучающие программы, мультимедийные технологии и др.

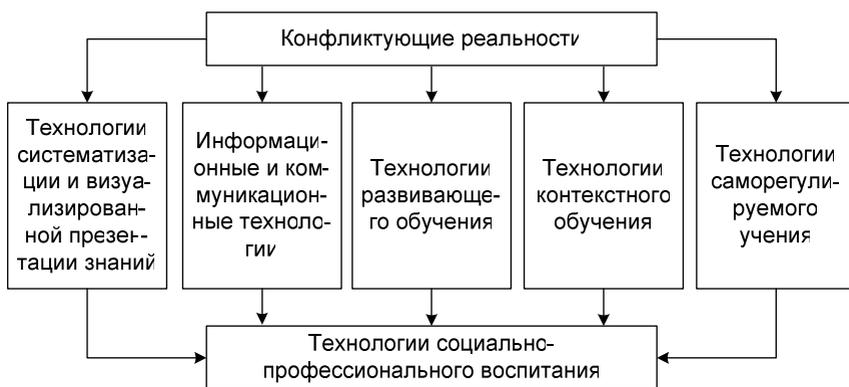


Рис. 5. Образовательные технологии реализации компетентностного подхода

*Технологии развивающего обучения* ориентированы на актуализацию профессионально-личностного потенциала, социально-профессионального развития личности, формирование метапрофессиональных дидактических единиц (обобщенных знаний, умений, компетентностей, компетенций), обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса. К ним относятся развивающая диагностика, тренинги развития и креативности, метод проектов, анализ нестандартных ситуаций и др.

*Технологии контекстного обучения* в максимальной степени моделируют реальную социально-профессиональную деятельность. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация в учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и реальной профессиональной деятельности. К технологиям кон-

текстного обучения относятся предметные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций и др.

*Саморегулируемое учение* направлено на развитие у обучаемых способностей к самостоятельному формированию компетенций по самоуправлению, самоорганизации, рефлексии и самоконтролю. Развитие компетенций обучаемых посредством саморегулируемого учения осуществляется на основе анализа будущей профессиональной деятельности. К технологиям саморегулируемого учения относятся диалоговые методики, метод case-study, позиционные дискуссии, рефлексивные игры и т. д.

*Технологии социально-профессионального воспитания* – совокупность приемов, процедур и способов решения задач нравственно-профессионального становления специалиста в профессиональной школе и на производстве. Технологии воспитания предполагают особую воспитывающую среду, организацию воспитательных взаимодействий субъектов совместной деятельности и общения, установление эмоционально-положительных взаимоотношений. К технологиям социально-профессионального воспитания относятся методы убеждения, упражнения, поощрения и наказания, принуждения и др.

Формы и методы реализации этих технологий разнообразны (табл. 4).

Таблица 4

Формы и методы реализации  
развивающего профессионального образования

Образовательные технологии	Формы и методы реализации образовательных технологий
1	2
Технологии систематизации и визуализированной презентации знаний	Лекция-визуализация, составление списка литературы по теме, заполнение таблиц-схем, подготовка рефератов, работа со схемами, чертежами, технологическими картами, составление опорных сигналов, систематизация литературы по теме, аннотирование литературы, программируемый опрос с конструированным ответом, критериально-оценочное тестирование
Информационные и коммуникационные технологии	Программированное обучение, интерактивный диалог, компьютерная визуализация учебной информации, компьютерное моделирование, дистанционное обучение,

1	2
	обучающие программы (адаптивные, линейные, разветвленные), телеконференции, мультимедийные технологии, демонстрации, сопрягаемые с компьютером, электронное тестирование, программированный тестовый контроль знаний
Технологии развивающего обучения	Проблемная лекция, лекция-дискуссия, анализ конкретных нестандартных ситуаций, критический анализ учебно-профессиональных текстов, метод проектов, мозговой штурм, выполнение творческих курсовых или дипломных проектов, тренинги развития и креативности, инновационное обучение, диагностирующий семинар-тренинг, развивающая диагностика
Технологии контекстного обучения	Лекция-беседа, супервизорское консультирование, упражнения на тренажерах, работа по заполнению производственно-технологической документации, кооперативное обучение, разработка рационализаторского предложения, интегрированное обучение, стажировка, попутное (событийное) научение, деловые имитационные игры, анализ конкретных производственных ситуаций
Технологии саморегулируемого обучения	Рефлексивные лекции, диалоговые методики, метод case-study, позиционные дискуссии, метод направляющих текстов, метод проектов, анализ профессионально-педагогических ситуаций
Технологии социально-профессионального воспитания	Лекции-беседы, организационно-мыслительные игры, проектирование корпоративной культуры, рефлексия групповых процессов, метод поведенческого тренинга, метод эмпатического присоединения, рефлексивно-инновационный семинар, ролевые игры

Реализация 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.

#### **4.5. Проблемные аспекты многоуровневого профессионального образования**

В условиях происходящих в системе образования изменений все более высокие требования предъявляют не только к профессиональным знаниям, умениям, навыкам педагога, но и к уровню его личностного развития и психологическому самочувствию. Переход на двухуровневую подготовку специалистов (бакалавров и магистров), вероятно, приведет к новому качеству результатов обучения, при этом требуется принципиально иная профессиональная подготовка обучающихся.

В связи с этим необходимо выделить проблемные аспекты, с которыми сталкиваются преподаватели высших учебных заведений в процессе преобразований, обусловленные переходом на федеральные государственные образовательные стандарты, созданием системы зачетных единиц, системы контроля качества, разработкой оценочных и диагностических средств измерения уровня сформированности компетенций в образовательном процессе. Проблемы, возникающие в сфере образования, включая среднее общее образование, начальное профессиональное образование (НПО), среднее профессиональное образование (СПО), высшее и последипломное образование, вызывают неоднозначные мнения у субъектов образовательного пространства. Реформирование образовательного пространства предъявляет определенные требования к образованию, воспитанию, уровню развития культуры участников образовательного процесса. Данные проблемы обусловлены объективными и субъективными факторами, и возможны различные пути их решения<sup>1</sup>.

1. Образование призвано обеспечить подготовку выпускника любой ступени к успешной самостоятельной жизнедеятельности в усло-

---

<sup>1</sup> Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Лонес Е. Г. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. Екатеринбург, 2007.

виях неопределенности, характерных для современного общества, при существовании разных форм собственности предприятий, а это подразумевает взаимодействие сферы труда и сферы образования. В связи с этим возникает противоречие между отсутствием стандарта профессий в разных отраслях и наличием образовательного стандарта, в котором обозначены общекультурные, профессиональные компетенции. Необходимо создание технологии измерения и оценки компетенций на этапе профессиональной подготовки.

2. При проектировании содержания образования важно учитывать потребности индустрии, рынка труда. Отсюда следует необходимость сопряжения потребностей экономики и образования (разработка стандартов образования и профессий, определение структуры специальностей, оценка уровня сформированности компетенций студентов на этапе профессиональной подготовки с привлечением работодателей).

3. Развитие всех уровней профессионального образования обуславливает необходимость сопряженности требований к подготовке специалистов в сфере образования и требований рынка труда. Сегодня работодатель вынужден взаимодействовать с работниками, имеющими разные уровни образования: бакалаврами, специалистами, магистрами, и профессиональное поле их деятельности не отражено в должностных инструкциях организаций.

4. Реализация компетентного подхода вызвала кризис образования (неоднозначное понимание ЕГЭ, отсутствие методологической базы, противодействие нововведениям со стороны субъектов образовательного пространства и общественности, увеличение возраста педагогов).

5. Происходит развитие информационного пространства. Гигантский информационный поток вследствие интенсивного развития средств массовой информации, миграционных процессов, развивающийся туризм породили новые формы коммуникации. Сегодня огромную роль играет Интернет, способствующий расширению контактов, изменению восприятия мира, совмещению реального и виртуального пространств. Информация, воздействуя на сознание, мышление людей, изменяя их потребности, ценности, возможности, объективно формирует современную среду, которая способствует снижению уровня грамотности человека, вырабатывает свои, причем не всегда позитивные, особенности при работе с информацией.

6. Меняется и сам человек, обретая новые как положительные, так и отрицательные черты. Среди отрицательных черт следует отме-

тить потребительский подход молодых людей к жизни, девальвацию ценностей, что порождает кризис воспитания молодежи в современном мире, вызывает необходимость исследования причин ее социальной и эмоциональной дезадаптации.

7. В методических разработках по реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения определены различные подходы к трактовке основополагающих понятий «образовательная программа», «образовательный уровень».

8. Возникают проблемы профессионального самоопределения, формирования профессиональных интересов, склонностей молодежи.

9. Актуален поиск решения таких сложных проблем, как сохранение психического и физического здоровья учащихся, возможность выбора ими жизненного пути при адекватном отношении к другим и к себе.

Таким образом, образование является искусственной моделью реальной жизни и профессиональной деятельности. Овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной учебно-профессиональной деятельности и затрагивать вопросы развития личности в современных условиях.

#### **4.6. Дискуссионные аспекты инновационного развития профессионально-педагогического образования**

Переход высшего образования на многоуровневую систему подготовки кадров, реализация государственных образовательных стандартов нового поколения обуславливают необходимость рефлексии дальнейшего развития профессионально-педагогического образования.

Профессионально-педагогическое образование является подсистемой профессионального образования, базисной наукой которой выступает профессиональная педагогика.

Несмотря на очевидные достижения теории профессионально-педагогического образования: методологическое обоснование его концептуальных положений, разработку квалификационной структуры, технологий проектирования содержания образования и его реализации, следует вернуться к отдельным нерешенным или дискуссионным моментам:

- обосновать отличие профессионально-педагогического образования от педагогического;

- обогатить методологию профессионально-педагогического образования введением новой концептуальной модели – профессионально-образовательного пространства;

- рассмотреть возможность расширения профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров;

- обосновать инновационные возможности развития профессионально-педагогического образования в условиях постиндустриального общества.

Прежде всего следует выявить отличия профессионально-педагогического образования от традиционного «классического» педагогического образования.

1. Объектом педагогического образования выступает дошкольное и общее (школьное) образование, объектом профессионально-педагогического образования – непрерывное профессиональное образование. Предметом педагогического образования являются сущность, закономерности, механизмы воспитания, обучения и развития детей, предметом профессионально-педагогического образования – профессиональное становление обучаемых.

2. Педагогическая деятельность направлена на передачу субъектам общего образования знаний, умений, навыков, профессионально-педагогическая – на подготовку обучающихся к выполнению социально-профессиональной деятельности.

3. Важной характеристикой образовательных систем является их образовательная область. Для педагогического образования это учебные предметы, для профессионально-педагогического – профессионально-технологические виды деятельности в рамках различных отраслей экономики.

Реализуются эти два вида образования в разнотипных организациях: педагогическое образование – в дошкольных, общеобразовательных, специальных (коррекционных) организациях, а также в учреждениях дополнительного образования детей; профессионально-педагогическое – в организациях начального, среднего, высшего и послевузовского образования, а также в учреждениях дополнительного образования взрослых.

Содержание общего образования, оформленное в виде учебных предметов, изоморфно дидактически «препарированным» отраслям наук. Содержание профессионального образования помимо учебных предметов включает дисциплины, непосредственно связанные с профессионально-технологической подготовкой.

В табл. 5 приведены обобщенные характеристики педагогического и профессионально-педагогического образования. Более подробно они представлены в работах Г. М. Романцева, В. А. Федорова, И. В. Осиповой и О. В. Тарасюк<sup>1</sup>.

Таблица 5

Сравнительные характеристики педагогического и профессионально-педагогического образования

Характеристика	Педагогическое образование	Профессионально-педагогическое образование
Объект	Педагогическое образование	Профессионально-педагогическое образование
Предмет	Сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития образования	Сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития образования и профессионально-педагогических технологий
Образовательная область	Учебные предметы	Профессионально-технологические отрасли производства
Содержание образования	Учебные предметы, изоморфные отраслям наук	Учебные предметы и профессионально-технологические дисциплины
Целевая направленность образования	Передача обучаемым знаний, умений навыков	Подготовка к определенному виду профессиональной деятельности
Образовательные организации	Дошкольные, общеобразовательные, специальные (коррекционные) организации, а также учреждения дополнительного образования детей	Организации начального, среднего, высшего и последиplomного образования, а также учреждения дополнительного образования взрослых

На основе вышеизложенных положений приведем определение *профессионально-педагогического образования*. Это особый вид педагогического образования, направленный на подготовку профессионально-педагогических работников для организаций начального, сред-

<sup>1</sup> *Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург, 2011. С. 35–39.*

него, высшего и последиplomного образования, существенной характеристикой которого является направленность на профессионально-технологическую подготовку обучаемых. Основными смыслообразующими факторами профессионально-педагогического образования выступают профессиологическая направленность, динамическая профессиональность и профессионально-технологическая адекватность отраслям экономики.

Методологическим основанием развития профессионально-педагогического образования является профессионально-образовательное пространство, обоснованное нами с позиций синергетики<sup>1</sup>.

Под *профессионально-образовательным пространством личности* мы понимаем форму взаимосвязи личности с миром профессий и способами получения профессионального образования. Это открытая неравновесная система взаимодействия профессионального становления человека, системы непрерывного образования и мира профессий, определяющих возможности развития всех составляющих пространства.

Опираясь на многомерный подход<sup>2</sup>, мы сконструировали модель профессионально-образовательного пространства человека (рис. 6), образованную тремя векторами-координатами (субъекты деятельности, система профессионального образования и мир профессий). Межкоординатное пространство образует открытую систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы.

Вертикальная смысловая координата К1 является профориентологической и определяет проблематику исследования стадий профессионального становления личности: оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной профессионализации, вторичной профессионализации, профессионального мастерства.

На профессиоведческой координате К2 размещены основные типы профессий: человек – живая природа, человек – техника (неживая природа), человек – человек, человек – знаковая система, человек – художественный образ, человек – бизнес. Для каждой из этих шести групп профессий актуальными являются проблемы проектиро-

---

<sup>1</sup> Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход.

<sup>2</sup> Штейнберг В. Э. Указ. соч.

вания учебных профессий, профессиографирования, профессиональной пригодности и надежности, проектирования психологособственных профессий, конструирования стандартов профессий и др.

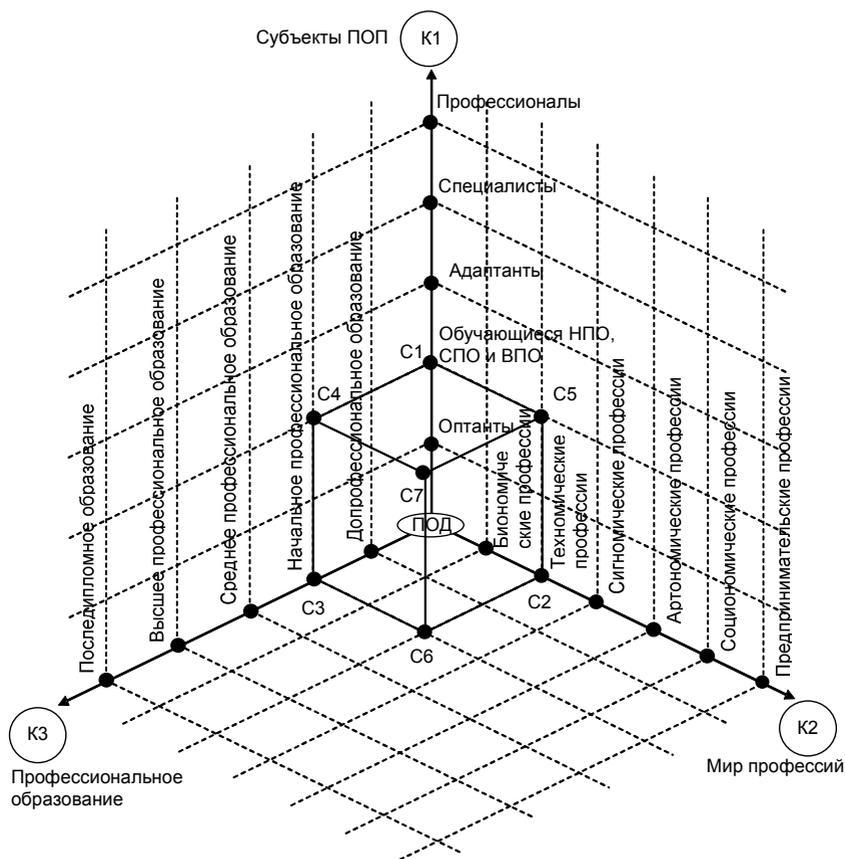


Рис. 6. Эвристическая модель

профессионально-образовательного пространства личности:

*ПОП* – профессионально-образовательное пространство; *ПОД* – профессионально-образовательная деятельность; *K1–K2* – профориентология образования; *K1–K3* – личностно-развивающее профессиональное образование; *K3–K2* – профессионально-отраслевое образование; *K1–K2–K3* – профессионально-педагогическое образование; *C1–C7* – пространство начального профессионального образования

Смысловая координата К3 – образовательная: она характеризует уровни профессионального образования (допрофессиональное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, последипломное).

Межкоординатные взаимосвязи профессиональных составляющих определяют исследовательское поле профессионально-педагогического образования:

- проблемы профессионализации и ее психологического обеспечения (К1 – К2);
- проблемы профессионального самоопределения, профессионального развития на разных уровнях образования, опережающего профессионального образования, разработки технологий профессиологии и др. (К1 – К3);
- проблемы образования по группам профессий и специальностей, проектирования государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода, непрерывного образования и др.

Отображение профессионально-образовательного пространства личности в системе трех смысловых векторов-координат позволяет сформулировать базовые и междисциплинарные проблемы, которые, в свою очередь, можно рассматривать в качестве тем магистерских диссертаций, а также дипломных работ.

Модель профессионально-образовательного пространства позволяет определить профессионально-квалификационную структуру подготовки педагогических кадров для предпрофессионального и непрерывного профессионального образования. Так, например, предпрофессиональное образование, ориентированное на предпрофильную подготовку и профильное обучение в общеобразовательной школе по шести группам профессий, реализует учитель технологии и предпринимательства, имеющий квалификацию бакалавра. На основе этой квалификации целесообразна подготовка магистров-профориентологов.

Другое профессионально-образовательное пространство определяет подготовку мастеров производственного обучения и преподавателей для организаций начального и среднего профессионального образования. Обязательным требованием к уровню их подготовки должно стать получение степени магистра. Инновационным направлением подготовки педагогических кадров может стать магистратура по естественно-научным дисциплинам на базе бакалавриата педагогического

образования. Очевидна также возможность подготовки преподавателей общетехнических (общепрофессиональных) и специальных дисциплин из выпускников инженерно-технических и отраслевых специализированных вузов.

Сложившаяся в профессиональном образовании ориентация на подготовку специалистов, способных выполнять конкретные профессиональные функции и решать типовые производственные задачи, входит в противоречие с заказом современной экономики на динамическую профессиональность – подготовленность выпускника к выполнению широкого радиуса социально-профессиональных функций, обеспеченную сформированными в профессиональной школе компетентностями, компетенциями и метапрофессиональными качествами.

Инновационные преобразования систем профессионального и последипломого образования, интенсивное развитие дополнительного образования и отраслевого (корпоративного) обучения на предприятиях и в организациях актуализировали поиск новых форм подготовки профессионально-педагогических работников.

Корпус педагогов профессионального обучения состоит сегодня в основном из работников, не имеющих специального профессионально-педагогического образования, что обусловлено:

- неудовлетворительным уровнем заработной платы и низким социальным статусом профессии педагога;
- плачевным состоянием учебно-материальной базы организаций начального и среднего профессионального образования;
- снижением престижа рабочих профессий среди молодежи и др.

Одной из причин (отнюдь не главной) кризиса профессионально-педагогического образования является структурно-организационное однообразие сложившейся в стране системы обеспечения педагогическими кадрами развивающейся рыночной экономики, которая сводится:

- к подготовке педагогов профессионального обучения по отраслям в двух специализированных вузах страны и на многочисленных факультетах и отделениях отраслевых вузов;
- дополнительной психолого-педагогической подготовке на курсах повышения квалификации лиц, не имеющих базового профессионально-педагогического образования.

В настоящее время в связи с модернизацией профессионального образования появится возможность использования альтернативных форм подготовки профессионально-педагогических кадров.

1. Введение новых квалификаций:

- бакалавр профессионального образования;
- магистр профессионального образования;
- специалист (менеджер образования, технолог образования, преподаватель информационных технологий, преподаватель социальных технологий и т. п.).

2. Переход от подготовки педагогов по отраслям производства к подготовке педагогов по основным социально-профессиональным технологиям. Дифференциация бакалавриата и специалитета по наиболее распространенным технологиям.

3. Подготовка магистров профессионального образования на основе базового (отраслевого) высшего образования (бакалавриата и специалитета).

4. Введение в техникумах (колледжах) подготовки бакалавров с последующей разработкой сопряженных ФГОС среднего и высшего профессионально-педагогического образования.

5. В системе дополнительного профессионально-педагогического образования – подготовка педагогов в отраслевых вузах и колледжах путем введения в учебные планы блока психолого-педагогических дисциплин.

В табл. 6 обобщены наши представления о возможной диверсификации квалификационной структуры профессионально-педагогического образования.

Таблица 6

Профессионально-квалификационная структура подготовки кадров по направлению «Профессиональное обучение»

Должность	Уровни образования	Образовательные организации	Область профессиональной деятельности
1	2	3	4
Учитель технологии и предпринимательства	Бакалавриат	Общеобразовательные школы, гимназии, лицеи	Среднее общее образование, центры профориентации
Профориентолог	Магистратура		

Окончание табл. 6

1	2	3	4
Мастер производственного обучения	Бакалавриат	Техникумы, колледжи	Среднее профессиональное образование (НПО, СПО)
Преподаватель естественно-научных, общетехнических и специальных дисциплин	Магистратура, супервизия (педагогическая интернатура)		
Ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор	Магистратура, аспирантура, докторантура	Вузы	Высшее образование
Педагог-технолог, профконсультант, инструктор по труду	Магистратура, супервизия (интернатура)	Институты повышения квалификации, корпоративные университеты	Дополнительное образование
Эксперт-профессолог, сетевой координатор профориентации и трудоустройства	Магистратура	Ресурсные центры сертификации и квалификаций	Психолого-педагогическое обеспечение образования

В условиях модернизации образования остро стоит проблема перестройки его целей, содержания, форм, методов, средств и всей его организации в соответствии с требованиями инновационной экономики страны. В настоящее время утверждается новая парадигма высшего образования, так называемое инновационное образование. При этом используются понятия инновационного и поддерживающего образования. В табл. 7 представлены отличия этих двух видов образования.

Таблица 7

Сопоставление парадигм поддерживающего и инновационного профессионального образования

Компоненты образовательных парадигм	Традиционное (поддерживающее) образование	Инновационное (опережающее) образование
1	2	3
Тип социопрофессионального общества	Индустриальное (технократическое) общество	Постиндустриальное (информационно-коммуникационное) общество

1	2	3
Методологическая доминанта (тип научной рациональности)	Классический тип научно рациональности. Системообразующим фактором профессиональной деятельности выступает наука	Неклассический и постнеклассический типы научной рациональности. Научные знания являются основанием развития социально-профессиональных технологий
Целевая ориентация	Освоение знаний, умений, навыков и компетенций по отраслям производства, формирование профессионально-педагогической компетентности	Освоение знаний, умений, навыков, компетенций, формирование метапрофессиональных качеств, социально-технологической образовательной компетентности
Содержание образования	Дисциплинарная организация содержания обучения, изоморфная специальностям отрасли	Междисциплинарная организация содержания образования, изоморфная социально-профессиональным технологиям
Технологии образования	Формы и методы обучения, ориентированные на передачу готовых знаний, освоение умений, навыков и компетенций; решение задач, имеющих однозначные ответы	Формы и методы обучения, ориентированные на освоение методологии учебно-профессиональной деятельности, формирование инновационности и мобильности
Средства обучения	Учебная книга, учебно-пространственная среда	Информационно-коммуникационная среда, открытая профессионально-образовательная среда
Контроль и оценка результатов обучения	Контроль и оценка сформированности знаний, умений, навыков и компетенций преподавателем	Самоконтроль и самооценка сформированности знаний, умений, навыков и компетенций, экспертиза качества профессиональной подготовки работодателями

Под *инновационной деятельностью в образовании* понимается педагогическая деятельность, направленная на внедрение результатов

законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, а также объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, реализуемый на рынке образовательных услуг, в новый или усовершенствованный образовательный процесс, в практическую педагогическую деятельность, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки. *Педагогическая инновация* представляет собой результат педагогической инновационной деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его экономические, управленческие, социальные, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты.

Инновационное образование основано на интеграции научно-исследовательской, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Важность интеграции этих видов деятельности обуславливает необходимость пересмотра понимания фундаментальности образования. На смену традиционной фундаментальности приходит фундаментальность неклассического характера.

Дисциплинарно выстроенное образование противоречит контекстно-компетентностному подходу. Его реализация возможна в условиях междисциплинарного построения образовательных программ, а разработка междисциплинарных модулей в профессиональном образовании становится особенно актуальной.

Инновации – это нововведения в практику, они направлены на изменение, обновление различных сторон образования (социально-педагогические преобразования, совершенствование учебно-воспитательного и профессионально-образовательного процессов; формирование нового содержания образования, разработка новых психолого-педагогических технологий воспитания, обучения и развития обучающихся, проектирование новых информационно-коммуникационных технологий, учебно-пространственной среды и т. п.).

Из приведенных определений очевидно, что законченные психолого-педагогические исследования, их результаты лежат в основании инновационной педагогической деятельности, являются теоретическим базисом педагогических инноваций. Следовательно, *необходима интеграция педагогической науки, образовательной практики*

и педагогических инноваций. Трансформация научных достижений через инновационную деятельность педагогов схематически представлена на рис. 7.



Рис. 7. Преобразование научных исследований в образовательную практику

Таким образом, инновации в образовании являются смыслопорождающим фактором интеграции науки и образования, что содействует внедрению научных достижений в образование и его развитию. В целях дифференциации этих трех взаимосвязанных видов педагогической деятельности в табл. 8 приведены их идентификационные признаки. Осмысление потенциала образовательных инноваций, их влияния на ход социального и экономического развития России привело к актуализации проблемы оценки качества педагогических инноваций, разработки необходимых для этого критериев, решения задачи организации экспертизы педагогических инноваций. Эта проблема требует системного решения – разработки системы оценки качества педагогических инноваций.

Опираясь на известные определения понятия «качество», мы предлагаем понимать под *качеством образовательной инновации* степень ее соответствия (т. е. соответствия совокупности присущих ей характеристик) актуальным требованиям, которые общество предъявляет к ней. Можно также говорить о соответствии произошедших в результате нововведения изменений в образовательном процессе или системе тем ожиданиям общества, которые оно связывало с данным нововведением.

Современной формой повышения качества образования становится междисциплинарность. Междисциплинарное профессиональное

образование противоречит той парадигме образования, которая была ориентирована на подготовку специалиста определенной квалификации, построенную на основе отделенных друг от друга дисциплинарных форм учебно-профессиональной деятельности.

Таблица 8

Дифференциация научной, инновационной  
и образовательной деятельности

Идентификационный признак	Научные исследования	Инновационная деятельность	Образовательная практика
Методологическая обоснованность	Высокая теоретическая	Редуцированная	Практико-ориентированная
Новизна	Объективная	Внедренческая	Организационно-технологическая
Масштабность (уровни) реализации	Федерального и мирового уровней	Регионального значения	Локального значения (для образовательных организаций)
Практическая значимость	Инновационный потенциал	Воспроизводимость	Полезность
Результативность	Новое научное знание	Социально-экономическая эффективность	Повышение качества образования

Междисциплинарность, по утверждению Э. А. Манушина, характеризует современную форму фундаментальности образования. Междисциплинарный характер образования заставляет переосмысливать содержание образовательной деятельности. При этом необходимо учитывать серьезное давление рынка труда, где растет спрос на специалистов, обладающих не фундаментальными (следовательно, не междисциплинарными), а практическими знаниями. Тем не менее междисциплинарность как современная форма фундаментальности образования – основное направление модернизации высшего образования, а разработка междисциплинарных модулей в университетском образовании выходит на первый план<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Манушин Э. А. Проблемы и перспективы инновационного развития российских университетов. URL: <http://technomag.edu.ru/#77-48211/452571>.

Междисциплинарность отвечает инновационному характеру профессионального развития специалиста, и, как следствие, в образовании приходит понимание необходимости новых моделей профессиональной подготовки. Адаптационная модель и модель самодетальной организации сменяются моделью профессионального саморазвития, ориентированной на профессиональную мобильность.

Для определения качества образовательной инновации в обществе должен быть сформирован определенный взгляд на совокупность ее свойств, характеристик, обуславливающих ее способность удовлетворять определенные потребности общества и личности в соответствии с назначением объекта инновации. На основании этого должен быть предложен механизм оценки качества педагогических инноваций, который вместе с тем будет выполнять функцию регулирования инновационной активности работников образования.

Реализация инновационного подхода в образовательной практике обуславливает необходимость отбора активных и интерактивных технологий обучения. К ним относятся развивающая диагностика, метод кейс-стади, позиционные дискуссии, рефлексивные, ролевые, деловые игры, анализ ситуаций и др.

Одной из эффективных технологий реализации контекстно-компетентностного обучения инновационной деятельности является метод проектов. Это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

Основная цель метода проектов – интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для обеспечения междисциплинарности, а также тесного взаимодействия теории с практикой в обучении. Дидактическая ценность метода проектов заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности обучающихся как основного средства их профессионального развития.

Наиболее эффективными на сегодняшний день признаны групповые проекты, имеющие междисциплинарный характер и являющиеся комплексными. Выполнение групповых проектов имитирует ра-

боту специалистов в условиях крупных предприятий на участках боксового производства, а также малых предприятий, оказывающих различные услуги населению.

При осуществлении таких проектов развиваются междисциплинарные компетенции и метапрофессиональные качества за счет: 1) высокой степени самоуправления обучающихся в решении производственных задач и в реализации проекта; 2) необходимости более эффективно взаимодействовать в малой группе для быстрого и качественного выполнения проекта.

Проведенная нами рефлексия современного состояния профессионально-педагогического образования не исчерпывает всех его аспектов и исследовательских проблем. Отдельные положения носят дискуссионный характер, другие требуют более глубокого и всестороннего анализа, ряд актуальных вопросов остались нерассмотренными.

## **Заключение**

Представленные в монографии материалы достаточно разнообразны по направленности и содержанию. Некоторые из них отражают результаты конкретных эмпирических исследований, другие – результаты теоретических обобщений и осмысления частных или глобальных проблем профессионального образования. Нам как авторам монографии это кажется несомненным достоинством, поскольку открывает путь к обмену информацией, мнениями, суждениями и в конечном итоге – к диалогу. Ведь все мы – субъекты профессионального образования, и, возможно, наши представления о том, каким оно должно быть, станут если не основой, то хотя бы содержанием его будущих изменений.

В монографии сделана попытка на логико-смысловой основе упорядочить сформировавшиеся у коллектива кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета представления о позитивном будущем профессионального образования в России.

Выражаем благодарность за поддержку концепции развивающегося профессионально-образовательного пространства в аспекте инновационной деятельности нашим коллегам – психологам и педагогам, которые внесли большой вклад в разработку теоретико-методологических оснований исследования.

## Библиографический список

*Абрамова Ю. Г.* Психология среды: истоки и направления / Ю. Г. Абрамова // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 130–131.

*Абульханова К. А.* Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова // Психологический журнал. 2007. № 5. С. 5–14.

*Абульханова-Славская К. А.* Диалектика человеческой жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1977. 224 с.

*Абульханова-Славская К. А.* Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 229 с.

*Аверин В. А.* Принципы психического развития / В. А. Аверин // Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург, 2002. С. 37–41.

*Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 томах / Б. Г. Ананьев. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.

*Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. Москва: Наука, 1977. 379 с.

*Анцыферова Л. И.* Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. Москва, 2000. С. 27–43.

*Арефьев А. Л.* Об инженерно-технологическом образовании в России [Электронный ресурс] / А. Л. Арефьев, М. А. Арефьев. Режим доступа: [http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/Inkzenemo\\_technecko.pdf](http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/Inkzenemo_technecko.pdf).

*Бенин В. Л.* Педагогика эпохи постнеклассической науки / В. Л. Бенин // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 6 (95). С. 122–135.

*Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. Москва: Пер-Сэ, 2001. 511 с.

*Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. Москва, 1994. 109 с.

*Брушлинский А. В.* Психология субъекта и его деятельность / А. В. Брушлинский // Современная психология: справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. Москва: ИНФРА-М, 1999. С. 330–346.

*Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

*Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий; Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. Москва, 1999. 75 с.

*Гапонцева М. Г.* Синергетика в педагогике: целесообразность переноса / М. Г. Гапонцева, В. А. Гапонцев, В. А. Федоров // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 9 (57). С. 100–109.

*Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М. Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21–28.

*Граблин А.* Кому легче учиться в школе / А. Граблин // Мы и мир. 2010. № 2 (162).

*Гуссейнов Г. Ч.* Пространство [Электронный ресурс] / Г. Ч. Гуссейнов // Отечественные записки. 2002. № 6. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2002/6/prostranstvo>.

*Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.

*Есликова Е. В.* Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е. В. Есликова. Санкт-Петербург, 2000. 22 с.

*Завершнева Е. Ю.* Виды причинности в современной психологии / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 21–34.

*Зеер Э. Ф.* Инновации в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков; Рос. акад. образования, Урал. отд-ние; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 214 с.

*Зеер Э. Ф.* Личностно-развивающее профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 170 с.

*Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. 216 с.

*Зеер Э. Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2003. № 5 (23). С. 79–90.

*Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 396 с.

*Зеер Э. Ф.* Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 239 с.

*Зеер Э. Ф.* Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 129 с.

*Ионова Е.* Названы самые пьющие профессии / Е. Ионова // Комсомольская правда. 2011. 15 нояб.

*Климов Е. А.* Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект) / Е. А. Климов. Москва; Воронеж: МОДЭК, 2001. 192 с.

*Клочко В. Е.* Психология инновационного поведения / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский. Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. 240 с.

*Князева Е. Н.* Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. Москва: Наука, 1994. 238 с.

*Князева Е. Н.* Основания синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. Санкт-Петербург: Алетей, 2002. 414 с.

*Князева Е. Н.* Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20.

*Коган Л. Н.* Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. Москва: Мысль, 1984. 250 с.

*Кроник А. А.* Психологическое время личности / А. А. Кроник, Е. И. Головаха. Москва: Смысл, 2008. 267 с.

*Крылов В. Ю.* Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки / В. Ю. Крылов // Психологический журнал. 1998. № 3. С. 56–63.

*Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.

*Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Смысл: Академия, 2004. 352 с.

*Леонтьев Д. А.* Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108–124.

*Малинецкий Г. Г.* Доклад о перспективах РФ: инновации – последняя надежда России [Электронный ресурс] / Г. Г. Малинецкий. Режим доступа: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf>.

*Манушин Э. А.* Проблемы и перспективы инновационного развития российских университетов [Электронный ресурс] / Э. А. Манушин. Режим доступа: <http://www.technomag.edu.ru,#77-48211/452571>.

*Марков В. Н.* Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: диссертация ... доктора психологических наук / В. Н. Марков. Москва, 2004. 453 с.

*Марцинковская Т. Д.* Психологические границы: история и современное состояние / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. 2008. № 3. С. 55–61.

*Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. Санкт-Петербург: Евразия, 1997. 432 с.

*Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя: учебное пособие / Л. М. Митина. Москва: Флинта: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1998. 200 с.

*Митькин А. А.* Принцип самоорганизации систем: критический анализ / А. А. Митькин // Психологический журнал. 1998. № 4. С. 117–132.

*Нартова-Бочавер С. К.* Онтогенез психологической суверенности личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психология зрелости и старения. 2005. № 1 (29). С. 102–113.

*Нартова-Бочавер С. К.* Понятие «психологическое пространство» и его эвристические возможности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 35–42.

*Нартова-Бочавер С. К.* Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. 2003. № 6. С. 27–36.

*Новая философская энциклопедия: в 4 томах / под ред. В. С. Степина; Рос. акад. наук, Ин-т философии; Нац. обществ.-науч. фонд.* Москва, 2001. Т. 3. 692 с.

*Новик И. Б.* Введение в инновационный мир / И. Б. Новик, А. Ш. Абдуллаев. Москва: Наука, 1991. 228 с.

*Орлов А. А.* Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогика. 1996. № 3.

*Павлова А. М.* Психологические особенности профессионально-личностного потенциала субъекта трудовой деятельности: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / А. М. Павлова. Казань, 2004. 26 с.

*Павлова А. М.* Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования / А. М. Павлова, Э. Ф. Зеер // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2002. № 1 (13). С. 103–117.

*Педагогика* / В. А. Сластенин [и др.]. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.

*Педагогический* энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.

*Пригожин И.* Время. Хаос. Квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. Москва: Прогресс, 1994. 272 с.

*Профессиональная педагогика* / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Ассоц. «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

*Пряжников Н. С.* Профорientация: учебное пособие / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. Москва: Академия, 2010. 496 с.

*Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. Москва: Прогресс, 1994. 480 с.

*Рубинштейн С. Л.* Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва: Наука, 1997. 463 с.

*Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

*Слободчиков В. И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с.

*Сорокин П. А.* Социальная стратификация и мобильность / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. Москва: Политиздат, 1992. С. 230–332.

*Татенко В. О.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. О. Татенко // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 3. С. 23–34.

*Трофимова Ю. В.* Два подхода к пониманию саморазвития как психологического феномена [Электронный ресурс] / Ю. В. Трофимова // Известия Алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. Право. Филология и искусствоведение. Философия. Социология и культурология. Экономика. 2010. № 2. С. 42–46. Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2010/2-2/psych/TheNewsOfASU-2010-2-2-psyh-04.pdf>.

*Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г. М. Романцев [и др.].* Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед.ун-та, 2011. 544 с.

*Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 512 с.

*Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова.* 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 559 с.

*Хакен Г.* Самоорганизующееся общество [Электронный ресурс] / Г. Хакен. Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/Article/Hak\\_SamOb.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Article/Hak_SamOb.php).

*Шакуров Р. Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–17.

*Штейнберг В. Э.* Многомерность как дидактическая категория / В. Э. Штейнберг // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2001. № 10 (40). С. 20–30.

*Щедровицкий Г. П.* Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/32>.

*Юревич А. В.* Асимметричное будущее / А. В. Юревич // Вопросы философии. 2008. № 7. С. 76–89.

*Юревич А. В.* Асимметричное будущее и современная наука [Электронный ресурс] / А. В. Юревич // Капитал страны: федеральное интернет-издание. Режим доступа: <http://www.kapital-rus.ru/index.php/articles/article/175816>.

Научное издание

*Заводчиков Дмитрий Павлович*  
*Зеер Эвальд Фридрихович*  
*Кормильцева Мария Владимировна и др.*

ИННОВАЦИОННОЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО ЧЕЛОВЕКА

Монография

2-е издание, стереотипное

Редактор Е. А. Ушакова  
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 16.05.23. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 9,1. Уч.-изд. л. 10,3. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогичес-  
кого университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---

Отпечатано в АО «Г8 Издательские Технологии»  
109316, Москва, Волгоградский пр., д. 42, корп. 5.  
Тел.: (499) 322-38-30