

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Ф.А. Зуева

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Монография

Челябинск 2022

УДК 373.7:15
ББК 74.4:88.40
З 93

3 93 **Зуева, Ф.А. Развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся: монография** / Ф.А. Зуева; Министерство просвещения Российской Федерации; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». – Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2022. – 343 с. – ISBN 978-5-907611-21-4. – Текст: непосредственный.

В представленной монографии обоснована необходимость пересмотра содержания, выбора средств и технологий профессиональной подготовки обучающихся в связи с формированием в обществе нового технологического уклада на основе непрерывного изменения характера производства. Раскрыта на семантическом уровне специфика развития профессионально значимых личностных ресурсов, которое выступает как становление совокупности неповторимых, присущих только данному субъекту признаков, свойств и особенностей. Разработана критериально-уровневая шкала, выявляющая различную степень сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов. Установлено, что производственно-технологическое и междисциплинарное насыщение подходов к организации профессиональной подготовки предполагает их перемещение из контекста функционирования в область профессиональной самореализации личности.

Материалы монографии могут быть использованы авторами и разработчиками новых подходов и концепций модернизации содержания и технологий профессиональной подготовки будущих специалистов.

Монография выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «МГПУ им. Евсевьева», регистрационный номер заявки № МК-04-2022 от 28.04.2022 г., по теме «Технологический форсайт как фактор инновационной деятельности по развитию профессионально значимых личностных ресурсов будущих педагогов».

Рецензенты: **И.А. Щуров**, д-р техн. наук, профессор
А.Д. Тошев, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-907611-21-4

© Ф.А. Зуева, 2022
© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2022

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Теоретическое обоснование решения проблемы развития профессионально значимых личностных ресурсов будущих специалистов	8
1.1. Сущность понятия «профессионально значимые личностные ресурсы»	8
1.2. Педагогическая интерпретация процесса подготовки будущих специалистов на основе развития их профессионально значимых личностных ресурсов.....	50
1.3. Исходные положения процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов будущих специалистов	90
Выводы по главе 1	148
Глава 2. Основные подходы к развитию профессионально значимых личностных ресурсов будущих специалистов	153
2.1. Содержание профессиональной подготовки с основами производства как системообразующий компонент процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся...153	
2.2. Развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся на основе приоритета учебно-педагогического взаимодействия в процессе решения производственно-технологических и междисциплинарных задач	182

2.3. Технологии развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в образовательном процессе	216
Выводы по главе 2	240
Глава 3. Реализация технологии развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся	246
3.1. Алгоритм диагностирования уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся	246
3.2. Упорядочение содержания подготовки будущих специалистов в соответствии с выявленными профессионально значимыми личностными ресурсами обучающихся	265
3.3. Исследование процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов	278
Выводы по главе 3	303
Заключение	307
Библиографический список	310

Введение

Значимость осуществленного исследования, представленного в данной монографии, соотносится со следующими позициями:

- с выделением в содержании Национального проекта «Образование» в Российской Федерации интегрального признака – наличия социального заказа общества образованию, определения процесса его достижений, выражаемых в конечных целях и ценностях;
- с глобальной важностью для отечественного и мирового сообщества проблемы преодоления всё увеличивающейся дистанции между генетически обусловленным (исходным) и требуемым состоянием субъекта деятельности в производственной среде в условиях нарастающей сложности и информационной перегруженности бытия;
- с проблемами современной дидактики, нуждающейся в разработке комплекса основополагающих идей, способных обеспечить ее продуктивное развитие в соответствии с изменяющимися требованиями общества по развитию личности в профессиональной деятельности, обозначенных в «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2035 года».

Обозначенные реалии выдвигают на передний план необходимость осмысления тенденций развития подготовки будущих специалистов. В ряду приоритетных из них следует отметить тенденции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, проявляющиеся в научных исследованиях и (фрагментарно) на практике через производственно-технологическое насыщение подходов к организации образовательной среды; предполагающих их пе-

ремещение из контекста функционирования в область профессиональной самореализации личности. Данные тенденции детерминируют изменение всего комплекса составляющих профессионально-образовательной среды в образовательных организациях по профессиональному развитию обучающихся.

В свете перечисленных стратегических задач образования становится очевидной исключительная важность развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, так как от уровня их развития зависит развитие экономики страны в целом.

Практика показывает, что разрыв между сформированными умениями и личностными свойствами, необходимыми для профессиональной деятельности на производстве, обуславливает низкий уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов выпускников образовательных организаций: неадекватная самооценка и недостаточное владение умениями самоанализа таких характеристик профессионально значимых личностных ресурсов, как способности, потенциальные возможности и нравственные ценности. Формирование у обучающихся в полной мере таких личностных свойств в рамках традиционной формы подготовки, не представляется возможным. Зачастую результатом обучения становится их неудачная профессиональная адаптация, что свидетельствует о прослеживаемом дефиците способов совмещения подготовки на основе интеграции с основами производства с развитием профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, какими педагогическими средствами можно достичь целей по формированию личности, способной к самореализации в различных сферах профессиональной деятельности. Поиск обучающимися своего уникального стиля деятельности зачастую

ведется стихийно и не всегда последовательно по причине общей установки на всё то же прагматико-нормативное содержание образования.

Такое положение, на наш взгляд, обусловлено отсутствием в науке выверенных подходов к проектированию и результативному функционированию образовательной среды, которая бы предусматривала направленность подготовки будущих специалистов на развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Соответственно, данные подходы предполагают изменённое содержание профильных дисциплин и согласованные с ними технологии, формы, методы и педагогические средства, что и постулируется данным исследованием.

Глава 1. Теоретическое обоснование решения проблемы развития профессионально значимых личностных ресурсов будущих специалистов

1.1. Сущность понятия «профессионально значимые личностные ресурсы»

Основными проблемами психологии личности в философско-литературный период ее изучения явились вопросы о социальной природе человека, о его поступках и поведении. Первые определения личности были достаточно широкими, они включали в себя все то, что есть в человеке и что он может признать своим, личным: его биологию, психологию, имущество, поведение, культуру и т.п. Такое понимание личности отчасти сохранилось и до сих пор. Указанное расширительное толкование личности имеет свои основания. Действительно, если признать, что личность есть понятие, характеризующее человека и его действия в целом, то к нему должно быть отнесено все то, что сделано человеком, принадлежит ему, касается его. В художественном творчестве, философии и других социальных науках такое понимание личности вполне оправдано. Однако в педагогике, где существует множество других, отличных от личности понятий, наполненных научно-конкретным содержанием, данное определение представляется слишком широким.

Понятия о личности, несмотря на его широкую распространенность, не имеют однозначной трактовки. Личность – динамическое понятие, она претерпевает в течение жизни изменения, которые называют развитием (прогрессивным или регрессивным). Развитие (прогрессивное) – это процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполага-

ющий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от минимального – к максимальному, от простого – к сложному, от низшего – к высшему.

П.В. Симоновым личность определяется как индивидуально неповторимая композиция и внутренняя иерархия основных (биологических, социальных, идеальных) потребностей данного человека, которые побуждают его действовать. С материалистической точки зрения различают две фундаментальные человеческие потребности: первая – потребность познания «для себя» и вторая (широкая группа социальных ориентаций) – потребность для других. Наиболее важной характеристикой личности служит то, каковы эти потребности и сколько длительное время они занимают доминирующее положение в иерархии существующих мотивов, на какую из них работает механизм творческой интуиции – «сверхсознание» (по термину К.С. Станиславского) [250].

А.Г. Асмоловым отмечено, что личность в психологии и ряде смежных наук до сих пор изучается вне противоречивых процессов развития общества и природы. Хотя психологами и признается критика представлений о человеке как о Робинзоне, живущем на необитаемом острове, во многих теориях и исследованиях личность рассматривается подобно препарату, помещенному в лабораторию. В результате, природу личности ищут там, где ее никогда не было, под поверхностью тела человека или же сводят ее к социальным ролям, превращая в функционера [14].

В понятии личности В.И. Толстых выделяет следующие свойства: самосознание, активно выраженное творческое начало, развитое чувство собственного достоинства и связанное с этим чувство ответственности. По его мнению, личность надо совершенствовать

в такой же мере, как и общее состояние всего общественного производства. Понять тип человека, тип личности, уровень развития этой личности, утверждает В.И. Толстых, – значит исследовать характер тех взаимоотношений, с которыми она вступает в процесс общественной деятельности, ее взаимоотношения с другими людьми, то есть необходимо самоцельное внимание к личности [281].

Несколько иная позиция высказана И.С. Коном. Он считает, что когда речь идет о таком глобальном понятии, как личность, однозначно определить его невозможно, так как нельзя рассматривать человека вне конкретного исследовательского контекста, без выяснения, каким образом предсказать поведение данного конкретного человека в единстве его индивидуальных, личностных и других свойств. Конструктивное решение данного вопроса учёный видит в том, чтобы научиться понимать исходные позиции, сопоставлять точки зрения, перспективы, которые существуют в разных отраслях знаний о человеке. Таким образом, внимание должно быть сосредоточено не только на том, что его формирует, но и что он сам производит. Личность не просто воспринимает условия и разворачивает то, что в ней изначально заложено, а именно создает свой жизненный путь, то есть мы имеем дело не только с наследственностью или воспитанием, а также и с деятельностью [93].

За рубежом получила распространение концепция личности, названная теорией социального научения. Основная психологическая характеристика личности в данной теории – это поступок или серия поступков. Существенное влияние на поведение человека, на его социальные действия оказывают другие люди, поддержка или осуждение с их стороны его поступков.

Индивидуальные различия в поведении, которые обнаруживаются у детей и взрослых, являются, согласно данной теории, результатом опыта их длительного пребывания в различных жизненных условиях, взаимодействия и взаимоотношений с разными людьми. Основные механизмы приобретения человеком новых форм поведения и, следовательно, его развития как личности – это научение условнорефлекторным путем через наблюдение других (викарное научение) и подражание. Устойчивость человека как личности определяется не его собственными психологическими характеристиками, а частотой и постоянством возникновения одних и тех же «стимульных ситуаций», одинаковостью связанных с ними подкреплений и наказаний, идентичностью оценок поведения индивида со стороны других людей, успешностью и частотой повторения в прошлом соответствующих социальных действий. Примером интеракционистской теории личности является концепция, разработанная американским ученым У. Майшелом [133].

Согласно этой концепции, личностные факторы, которые совместно с ситуацией определяют поведение человека, делятся на ряд групп:

- способности человека, т.е. то, что он в состоянии самостоятельно и независимо от ситуации сделать в данной обстановке;
- когнитивные стратегии – способы восприятия и оценки человеком ситуации, выбора форм поведения в ней;
- ожидания – оценки вероятных последствий совершения в данной ситуации тех или иных поступков;
- ценности, т.е. то, что представляет для данного человека ценность, имеет смысл, значение; человек в сложившейся обстановке обычно выбирает такой

способ поведения, который приводит к утверждению его ценностей;

- планы поведения, способы его субъективной регуляции.

Оказавшись в какой-либо ситуации, люди обычно предпочитают действовать привычным для них способом, по уже проверенному опытом плану. Структура личности, по Фрейдю, имеет три составляющие: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» – это собственно бессознательное, включающее глубинные влечения, мотивы и потребности. «Я» – сознание, а «Сверх-Я» представлено как на сознательном, так и на подсознательном уровнях. «Оно» действует в соответствии с так называемым принципом удовольствия. «Я» ориентируется на принцип реальности, а «Сверх-Я» руководствуется идеальными представлениями – принятыми в обществе нормами морали и ценностями. «Я» – это, как правило, самосознание человека, восприятие и оценка им самим собственной личности и поведения. «Сверх-Я» – это итог воздействия общества на сознание и подсознание человека, принятия им норм и ценностей общественной морали. Основные источники формирования «Сверх-Я» личности – это родители, учителя, воспитатели, другие люди, с которыми данный человек вступал в длительное общение и личные контакты на протяжении жизни, а также произведения литературы и искусства. Свой теоретический подход к психологии личности предложили и представители гуманистической психологии [150].

В качестве личности сочетаются наследственные (биологические) и приобретенные при жизни (социальные) составляющие. По их отношению к структуре личности различают четыре иерархических уровня-подструктуры, носящих следующие условные названия (по К.К. Платонову):

1. Уровень темперамента включает качества, наиболее обусловленные наследственностью; они связаны с индивидуальными особенностями нервной системы человека (особенности потребностей и инстинктов, половые, возрастные, национальные и другие качества).

2. Уровень особенностей психических процессов образуют качества, характеризующие индивидуальный характер ощущений, восприятий, воображения, внимания, памяти, мышления, чувств, воли. Мыслительные логические операции (ассоциации, сравнения, абстрагирование, индукция, дедукция и т.д.), называемые способами умственных действий, играют огромную роль в процессе обучения.

3. Уровень опыта личности включает такие качества, как знания, умения, навыки, привычки, среди которых выделяются те, которые формируются в процессе изучения школьных учебных предметов, и те, которые приобретаются в трудовой, практической деятельности.

4. Уровень направленности личности объединяет социальные по содержанию качества, определяющие отношение человека к окружающему миру, служащие направляющей и регулирующей психологической основой его поведения: морально-этические принципы, интересы, взгляды, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации и мировоззрение. Направленность (вместе с потребностями и Я-концепцией) составляет основу самоуправляющего механизма личности [173].

Морально-этические и эстетические взгляды и свойства личности вместе с комплексом соответствующих компетенций представляют сферу эстетических и нравственных качеств. Названные сферы можно

представить в виде концентрических слоев, в центре которых находится ядро биологически обусловленных качеств, а оболочку образует «направленность» – социальная сущность человека.

Личность представляет собой сложную социальную систему, сложный социум, характеризующийся высоким уровнем целостности, открытостью, устойчивостью, самоорганизацией и саморазвитием. Перечисленные свойства играют важную роль в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Понятие «ресурс» имеет два основных значения: запас, источник чего-либо (природных, экономических, трудовых ресурсов); средство, к которому обращаются в необходимом случае (по С.Ю. Ожегову). Второе значение слова «ресурс» обусловлено его происхождением от французского *ressource* – вспомогательное средство. Ресурсы субъекта труда могут быть временными (запас времени для осуществления профессиональных действий), энергетическими (запас физических или умственных сил), инструментальными и пр. Сами по себе временные и физические энергетические ресурсы человека имеют количественную меру, измеряются физическими методами и приборами и относятся к объективно заданным [158].

Объективные временные и энергетические ресурсы могут отражаться человеком в форме представлений об оставшемся времени и силах, переживаться в форме чувства психической напряженности, состояния утомления, тонуса и пр. Если эти результаты психического отражения рассматривать как психические ресурсы, понимая слово «ресурс» в его первом значении – как «запас» чего-либо, то возникает вопрос, в каком смысле чувства, представления и состояния могут

запасаться, накапливаться субъектом труда, а также распределяться по разным действиям («каналам») в процессе работы.

Выяснение вопросов, связанных с определением того, стоит ли за словосочетанием «личностный ресурс» конструктивное теоретическое понятие, позволяющее строить эмпирически проверяемые гипотезы и модели, или оно является описательной метафорой, применимой к любым характеристикам человека, которые в некотором смысле могут запасаться и использоваться, необходимо начать с анализа литературных источников.

В широкой трактовке ресурсы как элемент описания стратегий жизни рассматриваются в исследованиях Л.И. Анцыферовой [9], М.С. Кагана [77], Е.В. Ксенчук [107]. В исследованиях Л.А. Коростылёвой [97], А.К. Осницкого [161], Г.Н. Серикова [218], В.В. Столина [230] и др., ресурсы показаны как элемент самоорганизации, саморегуляции деятельности и поведения.

В психологии «ресурсный подход» развивался Д. Канеманом [79]. Основные постулаты разработанной им концепции заключались в допущении ограниченности личностных ресурсов и их распределенности в зависимости от выдвигаемых задач, обусловленных потенциально возможными личностными смыслами, приобретаемыми при реализации человеком его трудовых действий. Исследования профессионально значимых личностных ресурсов относятся к числу актуальных и перспективных направлений в психологии личности, психологии труда, акмеологии. В понимании содержания процесса профессиональной деятельности и факторов, обуславливающих его эффективность, особая роль отводится ресурсам личности.

Личностный ресурс как наличие сил и внутренняя готовность к решению поставленных задач складывается из ресурсного состояния (физического и душевного) и личностной составляющей, состояния духа, личностной силы. Профессионально значимые личностные ресурсы человека включают в себя личностный потенциал, данный ему от рождения, мировоззрение, мотивацию к самореализации, личностные качества, коммуникативный, эмоциональный, познавательный, творческий потенциалы. Ресурсы личности включают в себя также Я-концепцию, интернальный локус контроля; ресурсы когнитивной сферы; аффилиацию; эмпатию; позицию человека по отношению к жизни, смерти, любви, вере; духовность; ценностную мотивационную структуру личности.

С точки зрения формирования адаптационных механизмов следует рассматривать Я-концепцию как важнейший личностный ресурс. Процессы формирования Я-концепции и других психологических механизмов адаптации к социальной среде осуществляются параллельно, оказывая выраженное влияние друг на друга. Я-концепция является сконструированным образованием, отражает как возрастные, так и индивидуальные особенности, а также множество связей и отношений с другими феноменами развития человека.

«Образ Я» – это система представлений личности о себе как субъекте деятельности, включающая три основные составляющие: когнитивную (совокупность знаний о своих индивидуальных психологических особенностях), эмоциональную (наличие определенного оценочного отношения к себе), регуляторную (возможность управления собственным поведением).

Соответственно, критериями сформированности «образа Я» являются:

- в когнитивном плане – полнота, дифференцированность и системность знаний о своих психофизиологических и психологических ресурсах;

- в эмоциональном – адекватность самооценки и принятие себя;

- в регуляторном плане – способность к самоконтролю своей поведенческой и психической активности.

«Образ Я» является ядром, на котором формируются ведущие мотивы личности, в том числе и мотив профессиональной идентичности. Сформированность «образа Я» выступает в качестве одного из условий соотношения себя с требованиями различных профессий и эффективной реализации своего психологического потенциала (в том числе интеллектуального) в будущей профессиональной деятельности.

Интернальный локус контроля, или умение контролировать свою жизнь и брать ответственность за нее, является личностным ресурсом, на основе которого формируется адаптационное поведение. Именно от этого ресурса во многом зависит выбор варианта адаптации к социальной среде и жизненный стиль человека.

По мнению Д. Роттера (автора данного понятия), субъективный контроль, или локус контроля, представляет собой определенную степень восприятия людьми событий, зависящих либо от собственного поведения (интернальный локус контроля) или от других людей, судьбы, удачи (экстернальный локус контроля), и трактуется как степень понимания человеком причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого. Доказано, что люди с внутренним (интернальным) локусом контроля проявляют большую когнитивную активность, более эффективно пре-

одолевают стресс и проявляют более высокий уровень социальной адаптации, чем «экстерналы» [204].

Возможности, позволяющие оценивать воздействие социальной среды и собственное поведение, тесно связаны с когнитивным развитием человека. Оно базируется на изменениях Я-концепции и формировании мышления. При этом необходимо учесть, что когнитивные процессы не статичны, а представляют собой динамичный процесс, ведущий от незрелости к зрелости, находящийся под влиянием биологических, индивидуальных факторов и опыта взаимодействия со средой. Процесс когнитивного развития происходит на различных уровнях и представляет собой рост способности критически и концептуально мыслить. Когнитивные процессы принимают участие в становлении личностной идентичности. Способность формировать альтернативные объяснения и рассматривать различные перспективы приводит к социальной адаптации и возможности решать более сложные проблемы. Самоуважение, самооффективность, являющиеся продуктом развития когнитивных процессов, создают возможность адекватно реагировать на ситуации и справляться с ними.

Следующей составляющей личностных ресурсов служит профессиональный потенциал (деловые способности и возможности, а также профессиональные качества – профессиональное мышление, способности, связанные с родом деятельности). У человека профессиональные компетенции можно отнести к ресурсам определенного вида, поскольку они могут накапливаться при обучении и актуализироваться в процессе деятельности. Однако не всякое знание или умение является личностным ресурсом. К примеру, знания психолога о математических методах стандартизации те-

стов и умения применять эти знания относятся скорее к его математическим, а не психологическим ресурсам.

В субъектно-деятельностной психологии труда проводится различие между психическими и личностными аспектами профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков и пр. (оба эти аспекта относятся к категории психологических, т.е. входящих в предмет психологического изучения и диагностики). Личностный аспект умений и знаний определяется «личностными» (по А.Н. Леонтьеву) смыслами их применения, их отношением к человеческому «Я». Психические аспекты знаний соотносятся со способностями к их усвоению и воспроизведению, с особенностями процессов их порождения, со способами использования при решении задач, а также с их операциональным смыслом, под которым понимается освоенное, понятое или реализуемое человеком общественно выработанное назначение знаний, их отношение к нормативно заданным целям применения [119].

Психический аспект образов и знаний соотносится также с формированием и реализацией их ориентировочной, направляющей функции (П.Я. Гальперин) и тесно связан и их предметностью. Выражение свойств предметной отнесенности образов и знаний происходит достаточно полно при рассмотрении их не только с позиций «системного подхода» как «компонентов» деятельности человека, но и с позиций интегративно-деятельностного подхода [40].

В деятельностной концепции «личностный ресурс» субъекта труда характеризуется не только физическими и биогенетическими особенностями, свойствами нервной системы и характера, профессиональными знаниями и умениями, но и их потенциально возможными личностными смыслами, которые эти

свойства, особенности приобретают при использовании или реализации их в выборе человеком профессии. Мотивационно-ценностные отношения человека к миру, особенности его «Я-концепции» также относятся к личностным характеристикам и в своей потенциально возможной форме входят в «личностный ресурс» субъекта труда.

Поскольку сформированные у человека знания и умения, его высшие психические функции, операциональные смыслы орудийных и знаковых средств удерживаются («запасаются») в памяти в виртуальной форме как способы использования освоенных знаний, орудий и знаков, как способы (пути) реализации психических функций, то именно эти потенциально возможные способы можно рассматривать как психологические ресурсы человеческих действий. Такие ресурсы – это не беспредметные «потенциальные возможности», но освоенные человеком и в данный момент не реализуемые и не используемые способы восприятия, мышления, памяти, пути использования знаний, способы реализации операциональных смыслов и пр. Способности к усвоению новых умений и знаний также относятся к личностным ресурсам поскольку существуют в потенциально возможной форме и могут актуализироваться при обучении.

Вопросы раздельного изучения потенциальных возможностей людей в рамках направлений, ориентированных на способности и мотивацию, рассмотрены в работах Е.П. Ильина [68], К.К. Платонова [173], С.Л. Рубинштейна [206], Б.М. Теплова [237], В.Д. Шадрикова [258].

Потенциал характеризуется реальными, конкретными, фиксированными возможностями, сформированными в процессе какой-либо деятельности. Если же

рассматривать это понятие по отношению к отдельному человеку, то оно выражает реальные способности к использованию имеющихся ресурсов для достижения намеченной цели. Потенциал выступает одним из сложных механизмов соотношения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности. Отдельный субъект, по сути, выступает как предельный случай социальной системы, простейшая форма ее организации, как сфокусированная в точке совокупность общественных отношений.

Представление сущности личностных ресурсов через категории: «психоэнергетическое напряжение между мечтами и реальными возможностями» (Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов [35]), «совокупность возможностей целенаправленной созидательной деятельности, обнаруживающие себя благодаря творческим способностям» (П.Ф. Кравчук [101]), «энергопотенциал человека» (Н.В. Кузьмина [113]), «целостный профессионально-личностный феномен» (Г.С. Самигуллина [211]), подвело исследователей к изучению вопросов, связанных со сферой мотивации. В результате выявились: потенциал как одно из трех гипотетических универсальных измерений семантического пространства в теории значения слова Ч. Осгуда [160]; «поведенческий потенциал» Дж. Роттера [204]; «потенциал активации» или «потенциал побуждения» для описания зависимости мотивационных особенностей стимуляции от активации Д.Е. Берлайна [26], «потенциал реакции», предложенный Кл. Халлом [150], объединяющий силу привычки и силу влечения.

Исследованиями определено, что ресурсы обладают свойствами системного качества, а это дало ос-

нование гипотетически утверждать наличие иерархии потенциалов, в которую включают биологический, психический, личностный (А.А. Деркач [50]). Г.В. Суходольский различает разновидности потенциалов как психологические ресурсы, сообразно функциям, способностям или сферам занятости – интеллектуальный, характерологический, личностный, когнитивный, эмоциональный и волевой, креативный или исполнительский, потенциал устойчивости к монотонии, к особым, экстремальным условиям работы и жизни, к напряженной и опасной операторской деятельности либо к интенсивной умственной деятельности [234]. Л.Д. Столяренко выделяет следующие разновидности потенциала, характеризующие личностные ресурсы: познавательный, ценностный, творческий, коммуникативный и художественный [231]. В.А. Разумный считает познавательный, созидательный, ценностно-ориентационный и коммуникативный потенциалы основными личностными ресурсами [197]. А.С. Седунова рассматривает личностный ресурс как интеллектуальный потенциал и его структурно-функциональные компоненты [214]. Соотношение потенциального и актуального исследовалось Т.И. Артемьевой (на примере способностей) [12], В.Г. Асеевым (в сфере мотивации) [13], И.А. Джидарьян (потребности) [51]. Пути активизации рефлексивно-инновационного потенциала исследованы И.В. Байер [21].

Таким образом, потенциал личности обладает свойствами системного качества, что дало основание гипотетически утверждать о наличии иерархии системы потенциалов человека, в которую включают биологический, психический, личностный. Личностный потенциал характеризуется пятью основными потенциалами: познавательным, морально-нравственным, ком-

муникативным, эстетическим, творческим. Описание функционирования человека на физическом, биологическом и психическом уровнях, позволяющее оптимизировать данный процесс как единое целое, реализовано В.Н. Марковым [135], разработавшим акмеологическую концепцию оценки и оптимизации развития потенциала кадров управления.

Под способностями понимают индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешности выполнения деятельности. Попытка же уточнения термина «особенности» предпринята В.Д. Шадриковым, так как определиться с понятием термина «особенности» можно только в соотношении с категориями «единичное» и «всеобщее». Как известно, единичное, особенное и всеобщее являются философскими категориями, выражающими объективные связи мира и характеризующими процесс его познания. Единичное (отдельное, индивидуальное) рассматривается как определенный предмет, ограниченный в пространстве и во времени. Всеобщее (общее) – сходное, отвлеченное от единичных и особенных явлений свойство, признак, на основании которого предметы и явления объединяются в тот или иной класс, вид или род (так называемое абстрактно-всеобщее); единство в многообразии – закон, связывающий многообразные явления в систему (так называемое конкретно-всеобщее). Особенное – единство единичного и всеобщего, т.е. предмет, который является в своей конкретной целостности как определенное всеобщее и как не исключенное из взаимосвязи мира единичное. Единичное – форма существования всеобщего в действительности; особенное – всеобщее, реализованное в единичном. Исходя из вышеизложенного, для определения способности как особенности,

мы должны определить то единичное и всеобщее, особенностью чего и являются способности. Всеобщим (общим) для каждой способности будет свойство, реализуемое конкретной функцией. Это свойство, ради которого данная психическая функция и формировалась в процессе эволюционного развития человека, к примеру, свойства адекватно отражать воздействия объективного мира (восприятие) или свойства запечатлевать эти воздействия (память) и т.д. Каждое конкретное свойство реализуется определенной функциональной системой и проявляется (обнаруживается) в процессе взаимодействия человека с внешним миром [258].

Мы можем теперь определить способности с позиции всеобщего как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы. Однако для полного определения необходимо рассмотреть их с позиций единичного (отдельного, индивидуального). Единичное представлено мерой выраженности свойства, которая отражает диалектическое единство качественного и количественного его проявления. Следовательно, способности, по В.Д. Шадрикову, можно определить как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности. При определении индивидуальной меры выраженности способностей целесообразно придерживаться тех же параметров, что и при характеристике эффективности любой деятельности: производительности, качества и надежности (в плане рассматриваемой функции). Мышление в рассматриваемом подходе будет выступать как системное качество совместно ра-

ботающих функциональных систем, реализующих различные функции, которые включены в каждую из них и имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности [258].

Способности понимаются как индивидуально устойчивые свойства человека, определяющие его успехи в различных видах деятельности. Темперамент включает качества, от которых зависят реакции человека на других людей и социальные обстоятельства. Характер содержит качества, определяющие поступки человека в отношении других людей, и волевые, охватывающие несколько специальных личностных свойств, которые влияют на стремление человека к достижению поставленных целей. Эмоции и мотивация – это, соответственно, переживания и побуждения к деятельности, а социальные установки – убеждения и отношения людей.

Теорию личности, разрабатываемую в русле гуманистической традиции, можно отнести к разряду психодинамических и одновременно интеракционистских, структурно-динамических, охватывающих весь период жизни человека и описывающих его как личность то в терминах внутренних свойств и особенностей, то в поведенческих терминах. Основное внимание в теориях этого типа (их несколько, и они значительно отличаются друг от друга) сосредоточено на описании строения и развития внутреннего опыта в том его виде, в каком он представлен самому человеку в самосознании и мышлении.

«У здорового смысла прекрасный нюх, но зато старчески тупые зубы» – так охарактеризовал значение мышления один из его наиболее интересных исследователей К. Дункер, очевидным образом противо-

поставляя его здравому смыслу. С этим трудно не согласиться, имея в виду, что мышление в его высших творческих человеческих формах не сводится ни к интуиции, ни к жизненному опыту, составляющим основу так называемого «здравого смысла». Прежде всего, мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует. Мышление (в элементарных формах оно имеется и у животных) также можно понимать как получение новых знаний, творческое преобразование имеющихся представлений. Отличие мышления от других психологических процессов состоит также в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственно данного, расширяет границы познания. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей. На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязатель-

но связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития. Мышление – это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступить понятие – обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях. Мышление – это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера [152].

Теоретическое понятийное мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях умозаключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований. Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением. Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства, вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в результате манипулирования ими смог непосредственно усмотреть решение интересующей его задачи.

Оба рассмотренных вида мышления – теоретическое понятийное и теоретическое образное – в действительности, как правило, сосуществуют. Они неплохо дополняют друг друга, раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Теоретическое понятийное мышление дает хотя и абстрактное, но вместе с тем наиболее точное, обобщенное отражение действительности. Теоретическое образное мышление позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие, которое не менее реально, чем объективно-понятийное. Без того или другого вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на деле. Все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются.

Мышлением в собственном значении слова называется процесс сознательного отображения действительности в таких объективных свойствах, связях и отношениях, которые недоступны непосредственному чувственному восприятию. Мышление как познавательная теоретическая действительность теснейшим образом связано с действием, действие – это первичная форма существования мышления.

Исследователи, стоящие на позициях диалектического материализма, прежде всего подчеркивали, что мышление – это особая, неразрывно связанная с общественной практикой человеческая деятельность, в которой с помощью мозга осуществляется наиболее адекватное отражение внешнего мира. Утверждаемая представителями всех разновидностей материализма

идея о связи мышления с мозгом получила глубокое научное обоснование.

Философский подход к мыслительной деятельности подводит к психолого-педагогическому анализу мышления, в результате которого раскрывается самое главное в мышлении – его творческий, продуктивный характер, как считает В. Брушлинский [34], его способность искать, находить, открывать и создавать ранее неизвестное, нечто существенно новое, а «искание и открытие нового – это самостоятельное движение к новым способам», как уточняет С.Л. Рубинштейн [207, с. 178].

Исследования В.В. Белича [20], Л.И. Божович [33], А.М. Матюшкина [138], Б.М. Обшадко [155], А.В. Петровского [170], К. Роджерса [203] и др. показывают, что всякое мышление функционирует только тогда, когда в нем появляется потребность. Следовательно, мысль начинает работать, когда жизненная ситуация создает для человека какие-либо трудности и препятствия в виде задач.

В ходе исторического развития люди решали встающие перед ними задачи сначала в плане практической деятельности, позже из нее выделилась деятельность теоретическая. Ещё Аристотель поставил вопрос о том, что есть два вида мышления: теоретическое, направленное на познание всеобщего, и практическое, требующее применения законов всеобщего к частным случаям [11].

У Аристотеля имеется понимание того, что практическое мышление нельзя рассматривать как низшую ступень теоретического, однако противопоставление теоретического ума практическому в психологии имело место. На основании исследований был сделан вывод о том, что решение практической задачи есть

своеобразный конгломерат случайных, неосознанных действий [11].

Таким образом, теория была противопоставлена практике, так как занимающимся изучением этой проблемы не удалось выделить переходы между теоретическими и практическими компонентами в сложной мыслительной деятельности, тогда как, по мнению Л.С. Выготского, в «живой действительности мы чуть ли не на каждом шагу наблюдаем переход мысли в действия и наоборот» [38, с. 367]. Однако, если мышление уже давно стало предметом углубленного анализа, проблема исследования различных форм мыслительной деятельности в зависимости от предметного содержания начала привлекать к себе внимание только в последние годы.

С.Л. Рубинштейн указывал, что «специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей, прежде всего, специфичностью задач, которые им приходится решать, они связаны также с индивидуальными особенностями, которые складываются в связи с характером деятельности» [206, с. 271]. В известной работе Б.М. Теплова также подчеркнуто, что формы мыслительной деятельности различны, поскольку различны задачи, стоящие перед человеком [237].

То, что механизмы мышления носят индивидуальный характер, преломляясь и фокусируясь через предметную область познания, отмечено Г.А. Берулава. Мы считаем правомерным выдвижение автором тезиса о необходимости дифференцированного подхода к исследованию мышления в зависимости от его предметной специфики (мышление математическое, лингвистическое, естественнонаучное, техническое и др.), так как данный подход обусловлен различием в процес-

суальных и содержательных механизмах данных видов мышления [28].

Иными словами, мышление как процесс, включающий в себя общие логические операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, подчиняется единым закономерностям и осуществляется едиными психологическими механизмами. «Однако мышление, рассматриваемое в контексте решения специфических для данной профессии проблем и задач, характеризуется и своим, специфическим предметным содержанием, своим понятийным аппаратом, своими средствами и приемами», – уточняет Ю.Н. Кулюткин [114, с. 54].

Взаимосвязь творческого отношения к труду, мышления, потенциала, способностей показана в работах М.Дж. Аптера [10], Л.И. Божович [33], А.В. Брушлинского [34], Б.З. Вульfoва [37], Э.А. Голубевой [44], А.Г. Здравомыслова [57], Е.П. Ильина [67], Д. Фейдимена [246], В.Д. Шадрикова [259], А.Ф. Эсаулова [274], Ю.А. Якубы [280] и др.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить, что мышление как системообразующий компонент профессионально значимых личностных ресурсов является тем исходным, базисным понятием, которое открывает реальную возможность для решения проблемы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

По степени своей сложности, по требованиям, которые они предъявляют к интеллектуальным и другим способностям человека, все названные виды мышления не уступают друг другу. Мышление в отличие от других процессов совершается с определенной логикой, соответственно, в его структуре можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракцию и обобщение. Сравнение вскры-

вадет тождество и различие вещей, результатом сравнения, кроме того, может стать классификация, нередко она выступает как первичная форма теоретического и практического познания. Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств, выполняемого при помощи анализа и синтеза.

Абстракция – это выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют. Абстрагирование выполняется для более тщательного их изучения и, как правило, на основе предварительно произведенного анализа и синтеза. Результатом всех этих операций нередко выступает формирование понятий. Абстрагированными могут стать не только свойства, но и действия, в частности способы решения задач. Их использование и перенос в другие условия возможны лишь тогда, когда выделенный способ решения осознан и осмыслен безотносительно к конкретной задаче. Обобщение выступает как соединение существенного (абстрагирование) и связывание его с классом предметов и явлений, понятие становится одной из форм мысленного обобщения. Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению, она проявляется, например, в том, что из общего определения – понятия – выводится суждение о принадлежности единичных вещей и явлений определенному классу. Кроме рассмотренных видов и операций, имеются еще и процессы мышления. К ним относятся суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция. Суждение – это высказывание, содержащее определенную мысль. Умозаключение представляет собой серию логически связанных высказываний, из которых выводится новое знание. Определение понятий рассматривается

как система суждений о некотором классе предметов, выделяющая наиболее общие их признаки. Индукция и дедукция – это способы производства умозаключений, отражающие направленность мысли от частного к общему или наоборот. Индукция предполагает вывод частного суждения из общего, а дедукция – что соответствует не объекту, а аффекту. Кроме описанных, есть и индивидуально своеобразные типы мышления. Одну из классификаций типов мыслительной деятельности людей по признакам экстраверсии и интроверсии, доминирования рационального или иррационального, эмоционального и логического в процессах мышления предложил К. Юнг [281].

Он выделил следующие типы людей по характеру мышления: интуитивный тип, характеризующийся преобладанием эмоций над логикой и доминированием правого полушария головного мозга над левым; мыслительный тип, которому свойственны рациональность и преобладание левого полушария мозга над правым, примат логики над интуицией и чувством. Критерием истинности для интуитивного типа выступают ощущение правильности и практика, а критерием правильности для мыслительного типа являются эксперимент и логическая безупречность вывода. Познание у мыслительного типа существенно отличается от познания интуитивного типа. Мыслительный тип обычно интересуется знанием как таковым, ищет и устанавливает логическую связь между явлениями, в то время как интуитивный тип ориентирован на прагматику, на практически полезное использование знаний вне зависимости от их истинности и логической непротиворечивости. Истинно то, что полезно, – вот его жизненное кредо. Прежде чем излагать взгляды психологов на проблему творческого мышления, рассмотрим неко-

торые факты, которые помогут лучше понять сформулированные дальше положения, касающиеся данного вида мышления. С самого начала отметим, что творческое мышление не обязательно связано только с одним из обсуждавшихся ранее видов мышления, скажем, словесно-логическим, оно вполне может быть и практическим, и образным. Воображение – особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Специфика этой формы психического процесса состоит в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека и странным образом связано деятельностью организма, будучи в то же самое время самым «психическим» из всех психических процессов и состояний. Последнее означает, что ни в чем другом, кроме воображения, не проявляется идеальный и загадочный характер психики, и предполагает, что именно воображение, желание его понять и объяснить привлекло внимание к психическим явлениям в древности, поддерживало и продолжает его стимулировать в наши дни. Благодаря воображению, человек творит, разумно планирует деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения, творчества людей, а какое значение эта культура имеет для психического развития и совершенствования вида «гомосапиенс», мы уже достаточно хорошо знаем. Воображение выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Обладая богатым воображением, человек способен «жить» в разном времени, что не может себе позволить никакое другое живое существо в мире. Прошлое зафиксировано в образах памяти, произволь-

но воскрешаемых усилием воли, будущее представлено в мечтах и фантазиях. Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решении задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия или невозможны, или затруднены, или просто нецелесообразны (нежелательны). Эмоции способны не только исказить, но и стимулировать мышление. Известно, что чувство придает мысли большую страстность, напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без возвышенного чувства продуктивная мысль столь же невозможна, как без логики, знаний, умений, навыков. Вопрос только в том, насколько чувство сильно, не переходит ли оно пределы оптимума, обеспечивающего разумность мышления. В процессах мышления эмоции особенно выражены в моменты нахождения человеком решения трудной задачи, здесь они выполняют эвристическую и регулятивную функции. Эвристическая функция эмоций заключается в выделении (эмоциональной, сигнальной фиксации) некоторой зоны оптимального поиска, в пределах которой находится искомое решение задачи. Регулятивная функция эмоции в мышлении проявляется в том, что они способны активизировать поиск нужного решения в том случае, если он ведется в правильном направлении, и замедляют его, если интуиция подсказывает, что избранный ход направления мысли ошибочен.

Теоретические и практические способности отличаются тем, что первые определяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а вторые – к конкретным, практическим действиям. До сих пор в психологии преимущественное внимание об-

рашалось именно на предметно-деятельностные способности, хотя; способности межличностного характера имеют не меньшее значение для психологического развития человека, его социализации и приобретения им необходимых форм общественного поведения. Без владения речью как средством общения, например, без умения адаптироваться к людям, правильно воспринимать и оценивать их самих и их поступки, взаимодействовать с ними и налаживать хорошие взаимоотношения в различных социальных ситуациях нормальная жизнь и психическое развитие человека были бы просто невозможными.

Деятельность оказывает существенное влияние на развитие личности, однако личность отнюдь не является пассивным объектом. Проявляя активность, личность способна влиять на условия, создаваемые обществом, изменяя при этом себя. Одним из аспектов рассмотрения активности является анализ факторов, обуславливающих меру ее проявления. Большое значение в решении этого вопроса имеет определение соотношения социального и биологического в детерминации взаимоотношений личности и общества.

Природные задатки являются естественными предпосылками становления и развития личности. В начальный момент потенциальные предпосылки (потенции) для возможного функционирования личности свернуты в биологических (генетических) формах, посредством которых передается наследственная основа для развития формальных свойств человеческой организации, то есть динамико-энергетические, процессуальные особенности индивидуального поведения. У человека есть два вида задатков: врожденные и приобретенные. Первые иногда называют природными, а вторые – социальными. Любые задатки, прежде чем

превратиться в способности, должны пройти большой путь развития. Но потенции – это нечто внутреннее, еще только возможность перейти в действительность, и в момент рождения человека начинается развертывание наследственных программ, вначале – вполне самостоятельно, а в дальнейшем – все в большей мере подвергаясь воздействию со стороны общества, задача которого направить данные свойства в нужное для себя русло. Именно в результате влияния общества на природно-индивидуальное, идущее от биологических особенностей человека, вплетается социально-индивидуальное, берущее начало в существующем многообразии социальных ролей, то есть на основе данных от природы задатков формируются способности.

В виде генетических программ человек получает, во-первых, анатомо-физиологические особенности. Во-вторых, большое значение для развития личности имеют психологические особенности: темперамент, характерологические, волевые качества, играющие важную роль в процессе развития личности. Таким образом, через сохранность (наследуемость) и изменчивость телесных структур живого существа осуществляется биологическая преемственность.

Помимо генетической программы имеется программа социального наследования, представляющая собой целенаправленную деятельность, базирующуюся на опыте предшествующих поколений. Результаты человеческой деятельности, опыт, знания, умения каждого поколения опредмечиваются в мире материальной и духовной культуры. В отличие от биологической информации, генетически передаваемой от поколения к поколению и определяющей основы биологической жизнедеятельности достаточно жестко, социальная информация заново усваивается и формируется

каждым поколением с гораздо большей степенью свободы. В этом и заключается социальное наследование. Усвоение знания уже имеющегося, повторение пути, пройденного человечеством в индивидуальном развитии, является условием способности к творческому созиданию, к увеличению общей суммы знаний, накопленных человечеством и передаваемых каждому новому поколению.

В истории педагогики данная проблема представлена двумя крайними точками зрения. Первая (биологизаторская, картезианская) – исходит из жесткой предопределенности развития наследственными или исходящими от Всевышнего факторами. Как высказывался Сократ: «Учитель – повивальная бабка, он ничего не может дать, а только помогает разродиться».

Вторая (социологизаторская, бихевиористская) – все результаты развития приписывает влиянию среды. Одиозный советский академик Т.Д. Лысенко писал: «Женщина должна нам дать организм, а мы из него делаем советского человека» [281].

Современной наукой установлено, что всякий акт психического развития связан с отражением в мозгу внешней среды, он есть присвоение, приобретение опыта познания и деятельности и в этом смысле является обучением. Обучение – это форма психического развития человека, необходимый элемент развития. Всякое обучение развивает, обогащает банк памяти и условных рефлексов. Обучение и развитие не могут выступать как отдельные процессы, они соотносятся как форма и содержание единого процесса развития личности.

Многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которые одновременно включается человек, выступают как одно из важнейших условий комплексного

и разностороннего развития его профессионально значимых личностных ресурсов. В этой связи следует обсудить основные требования, которые предъявляются к деятельности, развивающей человека. Эти требования следующие: творческий характер деятельности, оптимальный уровень ее трудности для исполнителя, должная мотивация и обеспечение положительного эмоционального настроения в ходе и по окончании выполнения деятельности. Поддержание интереса к деятельности через стимулирующую мотивацию означает превращение цели соответствующей деятельности в актуальную потребность человека. В русле рассматривавшейся теории социального научения особо подчеркивалось то обстоятельство, что для приобретения и закрепления у человека новых форм поведения, необходимо научение, которое без соответствующего подкрепления не происходит. Становление и развитие профессионально значимых личностных ресурсов в профессиональной деятельности – это тоже результат научения, и чем сильнее подкрепление, тем быстрее будет идти развитие. Что касается нужного эмоционального настроения, то он создается таким чередованием успехов и неудач в деятельности, развивающей профессионально значимые личностные ресурсы человека, при котором за неудачами (они не исключены, если деятельность находится в зоне потенциального развития) обязательно следуют эмоционально подкрепляемые успехи, причем их количество в целом является большим, чем число неудач.

Анализ современных научных исследований по проблемам мотивации позволяет выделить три основные шкалы для классификации мотивов: а) осознанность – неосознанность; б) врожденность – приобретенность; в) качественные характеристики.

Качественный подход в изучении мотивации выделяет три категории потребностей: материальные, духовные и социальные, причем духовные подразделяются на познавательные и эстетические. Кроме того, существуют синтетические потребности, включающие все три указанные категории. К ним, в первую очередь, В.Д. Шадриков относит потребность в труде. В зависимости от преобладания тех или иных мотивов могут быть выделены типы специалистов:

1) с конструктивной или неконструктивной направленностью;

2) с направленностью на процесс, содержание труда или с узкой ориентацией на быстрое получение результата;

3) с мотивами социального общения, сотрудничества, интереса к оценке своих коллег или с выраженной узко индивидуальной самореализацией в труде [430].

Названные выше виды побуждений характеризуются различными параметрами. Содержательные параметры прямо связаны с характером осуществляемой человеком деятельности. Динамические параметры характеризуют не столько содержание, сколько форму, динамику выражения этих мотивов. Источниками изменений в мотивационной сфере, по словам А.К. Марковой, являются перестраивание общественных отношений человека, условий профессионального труда, логика саморазвития человека, неравномерность развития и рассогласование между уровнем профессиональной деятельности, профессиональным общением, зрелости личности, а также рассогласование между отдельными сторонами в мотивационной сфере профессиональной деятельности. Автор неоднократно подчеркивает, что источником развития является противоречие [259].

Для сложившейся мотивационной сферы профессиональной деятельности свойственны:

- множественность, разнообразие побуждений, представление в ней таких побуждений, как смысл, цели, мотивы, интересы и др., что поддерживает и укрепляет мотивацию в разных условиях и обстоятельствах деятельности;

- качество и наличие необходимых параметров каждого из побуждений;

- иерархичность, соподчинение, выделение главных, доминирующих побуждений;

- преобладание конструктивной направленности мотивационной сферы труда при отсутствии деструктивной мотивации, тормозящей профессиональную деятельность;

- гибкость, подверженность изменениям в зависимости от условий труда, социальных отношений в обществе, логики саморазвития человека и т.д.

В результате устанавливается личностный смысл деятельности (по А.Н. Лентьеву), осознание которого отражается на характере выполнения отдельных действий и её процессе в целом. Это позволяет говорить, на наш взгляд, о различных уровнях осуществления деятельности, которым соответствуют определенные уровни мотивации [119].

Способности определяют возможный способ реализации, то есть каким образом личность может реализовать свой потенциал, но еще не определяют степень проявления активности, и наличие их у личности еще не является обязательной гарантией профессионально-личностного характера ее жизнедеятельности. Мера активности людей кроется в настойчивости при выполнении намеченных планов, энергичности, агрессивности в защите своей личности. Здесь большое зна-

чение имеет реализация профессионально значимых личностных ресурсов.

Если человек в качестве доминантной ценности примет индивидуальную преобразовательную деятельность профессионального характера, можно говорить о реальной способности развития личности. В противном случае человек будет лишь пассивным наблюдателем за процессом жизни. Если в качестве доминантной будет принята ценность следования традициям, личность будет отличаться консерватизмом, и деятельность ее будет направлена на повторение уже существующего.

В ходе деятельности обучающихся происходят изменения и приращения в их сознании, обусловленные развитием умений самоанализа, способности анализировать её процесс, что является накоплением профессионального опыта. В результате формируется способность личности прогнозировать успешность адаптации в профессии, а самого педагога – выявить адекватность собственных возможностей особенностям профессиональной деятельности.

С.Я. Батышев, выделяя в «лестнице» становления личности ступень профессиональной компетентности, связывает ее с формированием таких «профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности» [18, с. 33].

Формирование комплексных, интегральных умений и личностных свойств, обеспечивающих жизненное и профессиональное самоопределение личности, рассматривалось в работах Е.И. Головахи [43], Е.Н. Кирьянова [84], Е.А. Климова [86], Л.А. Коростылёвой [97], П.С. Лернера [122], Н.С. Пряжниковой [186], Б. Швальбе [260] и др.

Е.П. Ильин [68], П.Л. Капица [79], В.И. Ковалёв [88], И.С. Кон [93], В.М. Коротов [98], Т.В. Кудрявцев [108], А.М. Матюшкин [138], Б.М. Обшадко [155], В.В. Сериков [217], Г.И. Щукина [269] и др. раскрывают возможности и условия эффективного формирования мышления, действий и умений в процессе преподавания учебных предметов.

Указанные исследования являются показателем повышенного внимания теоретиков и практиков к вопросам актуализации потенциальных возможностей, необходимых для профессиональной самореализации личности, в понимании которых накоплен определенный круг идей и концепций разного уровня обобщения.

В деятельности, направленной на развитие профессионально значимых личностных ресурсов, обучающийся приобретает и укрепляет такие качества, которые помогут ему стать специалистом высокого класса и, стало быть, достичь высокого уровня самореализации в жизни. Следовательно, показателем профессиональной значимости личности специалиста можно считать его влияние на успешность деятельности и на возможность наиболее полной реализации себя как личности.

Таким образом, под профессионально значимыми личностными ресурсами обучающихся понимаются такие качества, которые предъявляются современным обществом к специалистам определенного профиля, дают им возможность наиболее полно реализовать себя и развитие которых обеспечивает в дальнейшем высокие результаты их профессиональной деятельности. Видовым по отношению к исследуемому понятию «профессионально значимые личностные ресурсы» является понятие «личностный потенциал», рассмотренное с позиций профессионально значимой направленности процесса образования. Личность, являясь одновременно и объектом, и субъектом развития

в обществе, зависит от условий (внешние факторы) и активности (внутренние факторы), только взаимодействие этих двух сторон может способствовать или препятствовать её развитию.

Основой исследуемого понятия «профессионально значимые личностные ресурсы» является «потенциал», рассмотренный с позиций личностно значимой направленности образовательного процесса по формированию профессиональной идентичности. Имеющиеся у человека профессионально значимые компетенции можно отнести к ресурсам определенного вида, поскольку они могут «запасаться» при обучении и актуализироваться в процессе работы, однако не всякая компетенция является личностным ресурсом.

Способности к усвоению новых умений и знаний, мотивационно-ценностные отношения человека к миру, особенности его «Я-концепции» также относятся к личностным ресурсам, поскольку существуют в потенциально-возможной форме и могут актуализироваться при обучении. Такие ресурсы – это не беспредметные «потенциальные возможности», освоенные человеком и в данный момент не реализуемые и не используемые способы восприятия, мышления, памяти, способы использования знаний и реализации операциональных смыслов и др. Профессионально значимые личностные ресурсы выступают как совокупность мотивации и способностей человека, которые в определенных условиях произвольно актуализируются, проявляются в деятельности и обеспечивают получение объективно или субъективно значимых новых оригинальных результатов, обуславливают восходящее индивидуальное, личностное и субъектное.

Таким образом, профессионально значимые личностные ресурсы являются интегративным многоуров-

невым образованием, которое позволяет педагогу получать объективно и субъективно значимые новые результаты. В связи с этим в структуре профессионально значимых личностных ресурсов необходимо выделить два уровня: уровень системных качеств, характеризующих профессионально значимые личностные ресурсы в целом, в его существенных чертах; уровень функциональных свойств, характеризующих отдельные компоненты профессиональной деятельности обучающихся, их индивидуальные склонности и др.

Разумеется, различие их не абсолютно, некоторые функциональные свойства, приобретая регулируемую роль по отношению к профессиональной деятельности, тем самым поднимаются на системный уровень. Педагогическая основа профессионально значимых личностных ресурсов как структурной организации выражается в его тенденции к развитию, которая, в свою очередь, обусловлена личностными потребностями и интересами обучающихся. Это означает, что при анализе социальных систем с более сложными формами организации необходимо учитывать изменения в содержании понятий и внешних факторов, виртуальной и действительной форм проявления профессионально значимых личностных ресурсов, эта форма может перейти в действительную вместе с материализацией идей только на основе специально организованной структуры образовательной деятельности.

Очевидно, что при отборе содержания и форм организации образовательной деятельности должна приниматься во внимание также критериально-уровневая шкала для оценивания развития личностных ресурсов обучающихся. В структуре профессионально значимых личностных ресурсов выделены следующие компоненты: мотивационный (включаю-

щий учебно-познавательную мотивацию, мотивацию к творчеству и мотивацию к саморазвитию) и компонент способностей (включающий общие способности, способности к творчеству в любом виде деятельности и способности к какому-либо виду деятельности). В качестве внутреннего интегрального критерия развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся выступает сформированность его компонентов. В качестве внешнего интегрального критерия развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся выделена эффективность образовательной деятельности как условие профессиональной идентичности обучающихся.

Внешний интегральный критерий представлен как система специальных внешних критериев, позволяющая оценивать уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся опосредованно, через содержательные и динамические показатели:

- мотивационный критерий раскрывается через ценностные ориентации, мотивации (учебно-познавательная мотивация и мотивация к саморазвитию), иерархию мотивов;

- аналитический критерий выражен через дифференциацию и самооценку своих способностей (общие способности, способности к какому-либо виду деятельности), анализ уровней самопонимания и самоосознания, удовлетворенность достигнутым уровнем реализации способностей; выявление уровня знаний об образовательной деятельности, ее нормах, требованиях; общего отношения к деятельности, самоуправления личности, локус контроля, определение причин неудач в реализации профессионально значимых личностных ресурсов и успешности деятельности;

- прогностический критерий проявляется в соответствии прогноза и результатов развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Для оценки уровня развития личностных ресурсов обучающихся нами были приняты низкий, средний, высокий уровни.

Низкому уровню развития профессионально значимых личностных ресурсов (несбалансированный потенциал обучающихся) соответствуют такие качественные характеристики, как недостаточное развитие познавательной мотивации, мотивации к саморазвитию, низкий показатель общих способностей, способности к определённому виду деятельности. У обучающихся диагностируются неудовлетворенность достигнутым в реализации способностей; недостаток знаний о нормах, требованиях; отрицательное отношение к деятельности, ситуативная увлечённость, низкая интеллектуальная активность и познавательная самостоятельность личности.

Средний уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся (слабо сбалансированный потенциал) характеризуется такими качествами, как неадекватность мотивации и способностей, а именно, высокий уровень развития учебно-познавательной мотивации, мотивации к саморазвитию, низкий уровень развития общих и функциональных способностей к определённому виду деятельности, или, наоборот, низкий уровень развития мотивации и высокий уровень развития способностей, то есть ситуации, когда у обучающегося имеются способности, но он не желает их использовать, или наоборот, имеется страстное желание, но отсутствуют способности. У таких обучающихся диагностируются эпизодическая удовлетворенность достигнутым в реализации спо-

способностей и неадекватный уровень знаний об образовательной деятельности, ее нормах, требованиях; не всегда осмысленное отношение к деятельности, ситуативная увлечённость образовательной деятельностью.

Высокий уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов (сбалансированный потенциал) обучающихся выражается в таких качествах, как сильная учебно-познавательная мотивация, мотивация к саморазвитию, высокое проявление развития общих способностей, способностей к определённому виду деятельности. У обучающихся диагностируется достаточная удовлетворенность достигнутым в реализации способностей; своевременное и адекватное выявление уровня знаний об образовательной деятельности, ее нормах, требованиях и высокая степень увлечённости ею. Обучающиеся могут выработать творческие способности решения задач в процессе выполнения проектов.

Изложенный в данном параграфе материал позволяет подойти к выводу, что способности определяют возможный способ реализации, то есть каким образом личность может реализовать свой ресурс, но еще не определяют степень проявления активности, и наличие их у личности еще не является обязательной гарантией профессионально-личностного характера ее жизнедеятельности. Активная работа обучающихся при получении образования, особенно в условиях отсутствия четких перспектив после освоения деятельности, возможна только при условии обеспечения ее мотивации – в противном случае это будет лишь имитация активности, а значит, и результативности обучения. Пробудить устойчивую потребность к познанию, причем к познанию на новой, более высокой степени сложности учебного материала – это является главной

и очень непростой педагогической задачей. Ответ на вопрос, в какой мере развитие сознания зависит от обучения и социальных условий принципиально важен: он определяет границы потенциальных возможностей обучающихся и, следовательно, цели и задачи внешних педагогических воздействий.

Адекватное описание деятельности возможно при ее направлении на развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, архитектура ее должна в принципиальных моментах совпадать с архитектурой функциональной системы овладения профессиональными навыками.

Дальнейшее рассмотрение понятия «личностный ресурс» как субъекта педагогического воздействия должно дать ответы на вопросы о том, как развиваются профессионально значимые личностные ресурсы человека, как их можно изучать, описывать и диагностировать. Сложность этих вопросов в том, что речь в них идет не об актуализированных и процессуальных формах «личностного», а о виртуальных (потенциально-возможных, «латентных») формах существования смыслов и способов действий в индивидуальном сознании и человеческой культуре.

Таким образом, на основе определения субъективного характера личностных ресурсов и выделения их педагогических аспектов, профессионально значимые личностные ресурсы рассматриваются как педагогическое понятие. Профессионально значимые личностные ресурсы обучающихся имеют свойство развиваться, проявляя себя в качестве аспекта профессиональной идентичности. Данное положение позволяет выдвинуть развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в качестве важной задачи образовательного процесса.

1.2. Педагогическая интерпретация процесса подготовки будущих специалистов на основе развития их профессионально значимых личностных ресурсов

Современность предъявляет особые требования к человеку, чтобы соответствовать им, необходимо обладать определенными качествами и ценностями, которые бы позволили индивиду эффективно функционировать в обществе. Социальная среда представляет собой источник, питающий и развивающий личность в процессе совместной деятельности и общения, посредством которых личность приобщается к культуре. Гармонизация предметной среды, окружающей человека, – задача достаточно сложная, так как процесс изменения предметного мира не только материально-технический, но и социальный, то есть определяющийся социальной структурой общества, его общественными и эстетическими приоритетами и предполагающий создание рациональных комплексов в разнообразных сферах деятельности людей.

В настоящее время в научной литературе много говорится о формировании профессионализма в различных видах деятельности. Педагогические исследования, изучающие вопросы развития профессионализма, представлены в работах П.Р. Атутова [15], Э.Ф. Зеера [58], Е.А. Климова [86], А.К. Марковой [134], А.Д. Сазонова [209], Н.Ф. Талызиной [236] и др.

В данных исследованиях подчеркивается, что пути формирования профессионализма могут быть различными. Так как самореализация личности наиболее плодотворно осуществляется в профессиональной деятельности, то именно она дает максимальные потенциальные возможности одновременного и наиболее полного удовлетворения всех основных потребностей человека

(потребности в социальном признании, самоуважении, безопасности и т.д.). Само формирование человеческой личности в значительной степени происходит в ходе профессиональной деятельности и под ее влиянием. В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в двух направлениях. Во-первых, большое число работ посвящено изучению отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в профессиональной деятельности. С экспериментальной точки зрения, проще осуществить углубленное изучение одного или нескольких свойств личности, проследить проявление их в профессиональной деятельности, влияние на процесс и результаты работы, нежели исследовать целостную личность. Работы этого направления идут от запросов практики и посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности. В этом случае исследователь чаще всего опирается на концепцию профессионально важных качеств личности, при этом, для каждого вида деятельности набор их может быть достаточно специфичен.

Второе направление – изучение целостной личности. Работы данного направления являются комплексными исследованиями, рассматривающими целостный комплекс профессионально важных качеств, их взаимосвязь и взаимовлияние в процессе конкретной профессиональной деятельности. Целесообразность синтетического подхода к исследованию личности профессионала подчеркивалась еще в 1930-е гг. С.Г. Геллерштейном. Он отмечал, что психологическое изучение профессий должно стремиться охватить всю совокупность свойств личности в их наиболее характерном сочетании [42].

Научные работы, выполненные в этом ключе, принадлежат Б.Г. Ананьеву [5], Л.И. Анцыферовой [9],

В.С. Мерлин [143], Р.С. Немову [151], К.К. Платонову [172], М. Полани [175], Н.В. Самоукиной [212] и др.

Особенно выделяется в этом ряду научная работа А.К. Марковой «Психология профессионализма», в которой всесторонне рассмотрено целостное системное понимание профессионализма, выделены составляющие профессионализма – его мотивационная и операциональная сферы, намечены критерии, уровни, этапы, ступени продвижения работника к профессионализму, определены факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту [134].

В настоящее время большинство специалистов склоняется к мнению, что личностный подход – это не просто учет индивидуальных особенностей личности в профессиональной деятельности, но, прежде всего, изучение путей становления целостной личности профессионала на основе развития профессионально значимых личностных ресурсов.

В обществе, как и в любых других условиях, взаимоотношения, складывающиеся между им и личностью, представляют собой взаимосвязанный, взаимообусловленный процесс. С одной стороны, развитие личности социально детерминировано и личность является объектом социальных отношений, то есть действий, идущих со стороны общества и его институтов. С другой стороны, личность сама воздействует на общество, являясь одновременно субъектом общественных отношений, поэтому ее одновременно необходимо рассматривать в качестве активного действующего лица, способного изменять среду обитания.

В структуре личности имеется ряд качеств, которые могут проявляться в процессе определенной деятельности. Прежде всего, целостность личности предполагает единство социального и биологического. Это

две формы выражения единого процесса развития личности. Биологическая информация, генетически передаваемая от поколения к поколению, тесно переплетается с социальной информацией, сливаясь в единый процесс развития личности, и существенный момент гармонического развития заключается в равновесии социального и биологического. Второй аспект: целостность предполагает сбалансированность внутреннего развития и внешних взаимодействий. Только в единстве влияния внешней среды и проявления внутренней сущности возможно развитие личности. Личность – система открытая. Именно благодаря этому мы говорим о воздействии на личность внешней среды и о специфике ее развития в условиях постиндустриального общества. В закрытой системе, когда ее «внутренние противоречия» уже не служат «источником развития», довольно быстро наступает предел саморазвития, и дальнейшее повышение уровня ее организации возможно на пути выхода к внешней системе. Единственная возможность выживания и дальнейшего развития системы – это переход ее в открытое состояние.

Лишь открытые системы, в которых каждый процесс предстает как противоречивое единство самообусловленности и внешней обусловленности, единство внутренних и внешних противоречий, способны развиваться с качественными изменениями, с возрастанием уровня самоорганизации. Недооценка третьего, наиболее существенного момента: единства устойчивости и развития, ведет к абсолютизированию или стабильности системы либо ее развития и саморазвития. Для личности процесс развития является совокупным результатом двух тенденций человеческих жизнепроявлений. Первая – стремление к достижению желаемого состояния внешнего и внутреннего мира как

благоприятного условия жизнедеятельности, стремление к равновесию, спокойствию, гомеостатичному состоянию. Воздействие внешней среды вызывает отклонения в параметрах системы, к сохранению которых стремится личность, реализуя описываемую тенденцию. В результате этого возникает информация, обратная связь и, как следствие, активность системы, ее самодвижение в направлении самосохранения. На данном этапе личность накапливает полезную для себя информацию, приспособляясь к изменяющимся условиям. Накопление информации повышает уровень организации системы, обеспечивает развитие способности восприятия и порождения информации.

Одновременно в целостной системе действует вторая тенденция, которая включает возможность развертывания внутренних потенциальных резервов во внешнем мире и обеспечения за счет этого своего собственного развития. Целостность способствует проявлению активного начала, заложенного в личности, позволяет не только существовать в мире, но и действовать в нем, преобразуя его и себя. В этом заключается вторая тенденция жизнепроявления личности.

В отечественной психологии еще в 20-х годах прошлого века была сформулирована продуктивная точка зрения, согласно которой человек стал рассматриваться как субъект деятельности. Эта точка зрения нашла отражение в работах Б.Г. Ананьева [6], Л.С. Выготского [39], А.Н. Леонтьева [119; 120], С.Л. Рубинштейна [206; 207]. На основе данного методологического положения проведены широкие экспериментальные исследования по изучению роли практической деятельности в развитии психических функций. Особое внимание было уделено роли перцептивных действий в адекватном отражении объективного мира. В резуль-

тате выделены измерительные, соизмерительные, корригирующие, контрольные, тонические, регулятивные функции.

Характерной чертой работ этого периода по изучению познавательных процессов является их аналитичность. Авторы стремились доказать или сам факт активности субъекта в процессах познания, или обусловленность развития практической деятельностью, или сложный состав познавательного процесса, или выявить роль активных действий в процессах. Несомненно, что такой аналитический подход не только возможен и полезен, но и необходим на определенном этапе познания. Дальнейшая реализация принципа активности привела к потребности изучения зависимости эффективности познавательных процессов от мотивов, целей и задач, побуждающих и направляющих активность субъекта деятельности. Однако эти исследования строили в основном по схеме изучения зависимости продуктивности от мотивации, целей, задач. Качественная специфика познавательных процессов, их структура и особенность познавательных действий изучались при этом недостаточно. Наконец, следует отметить, что акцентирование внимания на роли предметной деятельности в развитии психических функций отодвинуло на второй план рассмотрение биологических механизмов познавательных процессов. Одной из первых удачных попыток комплексного рассмотрения механизмов функций явилась работа Б.Г. Ананьева. Согласно предложенной им схеме, функция является сложным сочетанием весьма различных образований – функциональных, операционных и мотивационных [6].

Рассматривая их взаимодействие на примере восприятия, Б.Г. Ананьев отмечал: «Генотипическая об-

условленность онтогенетических свойств человека, последовательно развивающихся во времени в ходе развития, составляет основу функциональных механизмов. Однако эта основа реально существует лишь во взаимодействии с накоплением индивидуального опыта посредством образования, дифференцирования и генерализации условных связей, в которых и осуществляется тренировка функций» [6, с. 190].

Важным моментом анализа функциональных механизмов является мотивация, которая определяет направленность, селективность и напряженность определенных действий. Мотивация оказывает тонизирующее и регулирующее воздействие как на функциональные, так и на операционные механизмы. «Это влияние еще недостаточно изучено, – отмечает Б.Г. Ананьев, – но уже известно, что эффекты их различны в отношении обоих видов механизмов». Анализ экспериментальных данных, проведенный Б.Г. Ананьевым, позволил ему сделать вывод о правомерности распространения сформулированного положения о составе психического процесса на область памяти, интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов [6, с. 192–193].

В концепции механизма психических функций, предложенной Б.Г. Ананьевым, делается удачная попытка решить проблему соотношения биологических и социальных основ деятельности. Функциональные механизмы, по мнению автора, детерминированы онтогенетической эволюцией и природной организацией человеческого индивида. Операционные механизмы не содержатся в самом мозге – субстрате сознания, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей его социализации и носят конкретно-исторический характер. Функциональные механизмы относятся к характеристике человека как

индивида, операционные – к характеристике человека как субъекта деятельности, мотивационные – к характеристике человека как индивида и личности.

Остановимся теперь кратко на вопросе развития данных функций. В исследованиях Н.А. Бернштейна [27], Э. Стоунса [242], Б.М. Теплова [237], О.К. Тихомирова [238] и др. было показано, что выполнение практической деятельности, требующей учета определенных свойств объектов, приводит к повышению различительной чувствительности у субъекта к данным свойствам, то есть происходит тонкое, дифференцированное отражение свойств объектов, соответствующее ее задачам.

Рассматривая механизм чувственного отражения, А.Н. Леонтьев сформулировал в свое время гипотезу «уподобления», согласно которой механизм воспроизведения специфического качества воздействия должен включать в себя также и такие процессы, которые способны выразить собой природу воздействующего свойства [121].

В качестве такого механизма восприятия в осязании выступает «механизм уподобления динамики процессов в рецептирующей системе свойствам внешнего воздействия». Близкая к гипотезе «уподобления» мысль содержится в определении информации, сформулированном Н. Винером. Информация, как отмечает автор, это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего к нему приспособления и приспособления к нему наших чувств. В данном определении, как и в гипотезе уподобления, указывается на необходимость приспособления органов чувств человека для того, чтобы получить информацию для организации поведения и деятельности. Гипотеза А.Н. Леонтьева предполагает, что механизм чувствен-

ного отражения состоит в уподоблении компонентов свойствам объекта. Предполагается, что гипотеза уподобления затрагивает одну из сторон механизмов, обеспечивающих адекватное восприятие, однако в ней не рассматриваются функции сами по себе, а их специфика, качественное своеобразие при отражении того или иного объекта [121].

Остаются в стороне и физиологические механизмы восприятия, в то время как имеется достаточно широкий экспериментальный материал, показывающий, что отражение объективной действительности связано с работой врожденных механизмов рецепции. Данные вопросы рассмотрены в концепции Б.Г. Ананьева. Согласно предложенной им схеме, развитие психических функций проявляется как развитие функциональных и операционных механизмов. «Функциональные механизмы в своем первоначальном, очень раннем возникновении реализуют филогенетическую программу и складываются задолго до возникновения операционных механизмов, составляя их внутреннее основание, на котором в процессе научения, воспитания и накопления опыта поведения строится все более усложняющаяся система “операционных механизмов”» [6, с. 191].

Для каждой психической функции формируются свои операционные механизмы. Между функциональными и операционными механизмами существуют сложные взаимодействия. Для совершенствования операционных механизмов требуется определенный уровень функционального развития. Оно, в свою очередь, переводит в новую фазу развития и функциональные механизмы, так как возможности их прогрессивно возрастают, повышается уровень их системности. Важным моментом развития операционных механизмов является и тонкое приспособление к условиям кон-

кретной деятельности с учетом накопления профессионального опыта и мастерства субъекта.

Таким образом, от того, какое определение профессионализма дает исследователь, какие отдельные черты или качества личности он выделяет, ставит на первый план, считает определяющими, с неизбежностью будут детерминированы пути развития профессионально значимых личностных ресурсов. В своей работе Е.А. Климов отмечает, что без ясности в вопросе о том, какой результат деятельности должен удерживать в сознании обучающийся профессии, невозможно рассчитывать ни на хорошую постановку профессионального образования, ни на хорошую организацию труда, ни на разумное проектирование каждым человеком своих очередных шагов на профессиональном жизненном пути, ни даже на хорошее взаимопонимание людей в обществе [86].

Автором было изучено и проанализировано более 50 трактовок понятия о профессионализме у различных исследователей. В научной литературе встречается множество терминов: «профессионализм», «профессиональная компетентность», «профессиональное мастерство», «квалификация», «профессионализация» и т.д.

Анализ показал, что при всем разнообразии используемых формулировок, данные авторы в различные термины вкладывают один смысл: профессионализм как результат развития профессионально значимых личностных ресурсов. Профессионализм, по И.И. Проданову, определяется как интегративное свойство личности, включающее профессиональную компетентность, нравственность, инициативу и мастерство. В то же время профессионализм – устойчивое свойство личности и деятельности, а так-

же способность к саморазвитию и самокоррекции (В.В. Буткевич). Под профессиональной готовностью понимают интегративное личностное образование, включающее профессиональную направленность, профессионально важные качества, знания и умения. При этом выделяют в профессиональной готовности следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операционный и оценочно-рефлексивный (В.В. Соглаев). Профессиональной направленностью называют целостное и многогранное свойство личности, включающее два компонента: практический (поведенческий) и эмоционально-когнитивный (Ю.П. Платонов) [151].

Разные термины могут иметь близкий смысл, в то же время один и тот же термин у разных авторов может иметь разный смысл и глубину. Так, у А.А. Деркача [50] мастерство шире профессионализма и опирается на него, у А.К. Марковой [134] профессионализм шире мастерства, и уже мастерство является составной частью профессионализма.

Кроме того, при сходном понимании профессионализма встречается различная его структура, по-разному могут быть расставлены акценты. К примеру, профессионализм у Н.В. Кузьминой включает профессионализм деятельности и профессионализм личности [113]. По А.К. Марковой, он состоит из мотивационной и операциональной сферы [134]. Ниже приведены определения профессионализма ряда авторов.

Профессионалом можно считать человека, который:

- овладел профессиональными нормами деятельности и общения, осуществляет их на высоком уровне, добиваясь мастерства, соблюдая профессиональную этику и следуя соответствующим ценностным ориентациям;

- изменяет и развивает свою личность и индивидуальности средствами профессии;

- стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая ее опыт;

- стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы к ней общества (А.К. Маркова) [134].

Таким образом, мастерство определяется как владение профессиональными компетенциями, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи, исходя из этой ситуации, и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством. В таком случае критериями мастерства должны быть алгоритмы продуктивного решения профессиональных задач, которые, в свою очередь, могут быть найдены в процессе предварительных исследований.

Термин «профессионально значимые качества» трактуется в научной литературе неоднозначно. Поскольку успешность деятельности специалиста определяется не только уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и степенью сформированности профессионально личностных качеств специалиста, ими называются те качества личности, которые «призваны обеспечить ее успешный трудовой старт и высокие производственные показатели» [134, с. 21–23].

В.Д. Шадриков называет «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения», профессионально важными качествами, включая в них и способности человека. Деятельность понимается им

в широком смысле – деятельность инженера, рабочих, учебная деятельность обучающихся, воспитательная и обучающая деятельность педагога и т.д. [257, с. 66].

Важным фактором, влияющим на развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, является характер непосредственной деятельности. Данная проблема и, в частности, проблема профессиональной идентичности остается одной из наиболее актуальных проблем современного общества. Социологические опросы показывают, что уровень неудовлетворенности своей работой очень высок. Причинами этого являются как условия труда, нередко вызывающие у работающего депрессию и даже физическое отвращение, так и причины, побуждавшие человека заниматься тем или иным делом. Более того, общество остро ставит еще одну проблему, связанную с отчетливо проявляющимся структурным изменением в трудовых ресурсах. Все большая часть населения поглощается сферой информационной деятельности и обслуживания. В данных условиях внедрение новой техники, технологий: компьютеров, роботов и так далее – создает огромную массу «лишних людей», избыточное население, лишь часть которого сможет приспособиться к новому информационному обществу.

Перемены в образовании, их осмысление и прогнозирование отстают от темпов изменения общества и от потребностей самого образования. Проникновение в сущность явлений, оценка прошлого и настоящего и прогнозирование будущих состояний общества составляют основную задачу познания и служат теоретическим основанием для развития всех сфер человеческой деятельности. Современная система образования сталкивается с множеством различных проблем.

Самой важной из них является ускорение и непредсказуемость экономического и технологического развития. Другая проблема – это рынок труда, где наличие и сохранение работы больше не гарантируется. Именно рынок требует в дополнение к основному образованию непрерывного повышения образовательного уровня в течение всей жизни, к тому же особенностью современного этапа развития в мире является ведущая роль умственной деятельности, переход к когнитивному обществу, к эндогенным процессам, предопределяющим новые открытия и их использования в различных областях человеческой деятельности.

Следовательно, система образования должна стать более гибкой, интенсивнее использовать межпредметную связь, а также предоставлять возможности для приобретения ключевых компетенций, связанных с развитием мышления, наличием собственной точки зрения, управленческими способностями, навыками коллективной работы, не идущими вразрез с развитием индивидуальных способностей, стремлением овладеть новейшими технологиями, охватывающими в том числе и цифровизацию образования. Следовательно, необходим поиск новых образовательных технологий, которые позволяют:

- обеспечить высокий уровень ключевых компетенций обучающихся, умение самостоятельно приобретать и применять их на практике;
- развивать каждого обучающегося как творческую личность;
- вовлечь каждого участника образовательного процесса в активный познавательный процесс;
- сформировать навыки поисковой и исследовательской деятельности, развивать мышление;

- повысить мотивацию к совместной работе в группе, сотрудничеству, проявлению коммуникативных умений.

Мировой опыт свидетельствует о том, что быстрая смена технологий за время трудовой деятельности вынуждает человека неоднократно менять профессию. Цифровизация образования привела к тому, что к работнику стали предъявляться новые функциональные требования по развитию способности к проектированию.

Следовательно, необходимость достижения высокого уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся продиктована потребностью государства в образованных специалистах, способных принимать осознанное решение в ситуации выбора, прогнозировать возможные последствия. Решение глобальных проблем, отражающих реалии времени, зависит от того, какой тип человека сформирует школа, меняющая обстановку с «культуры полезности» на «культуру достоинства» (Л.С. Выготский) [39, с. 128].

Анализ профессионального становления выпускников средних и высших профессиональных заведений свидетельствует о недостаточной сформированности в их сознании целостной картины современного производства, раскрывающей единство его научно-технических, организационно-управленческих, экономических основ. Выпускники образовательных организаций оказываются слабо подготовленными к «переносу» теоретических знаний в производственные ситуации, не владеют в должной мере такими интеллектуальными компонентами деятельности, как обоснование предстоящих технологических операций, оценка их экономической целесообразности; не

обладают опытом коллективной деятельности в условиях функционального взаимодействия с партнерами, творческим подходом к решению технических и организационно-технологических задач. Вследствие этого выпускники образовательных организаций испытывают затруднения при необходимости самостоятельно ориентироваться в производственных ситуациях, использовать достижения науки в целях рационализации труда и повышения его производительности, участвовать в важнейших хозяйственно-экономических мероприятиях, таких как внедрение экономически эффективных форм организации производства, повышение фондоотдачи оборудования, снижение материалоемкости и др.

Слабая практическая подготовленность усугубляется недостаточной нравственной и психологической готовностью к профессиональной деятельности, что проявляется в низком уровне профессиональных интересов, неадекватной самооценке своей профессиональной пригодности, в недостаточной социальной зрелости при соотнесении личных и общественных интересов в процессе коллективной профессиональной деятельности.

Проведенные исследования свидетельствуют о слабом влиянии учебных дисциплин на выявление и развитие у обучающихся склонностей к определенному виду деятельности, умений применять теоретические знания к решению практических, в том числе конкретных (не абстрактных) технологических задач. Так, по данным, полученным учеными, подтвердившимся в нашем исследовании, под влиянием предметов естественнонаучного цикла выбирают профессии сферы материального производства примерно 9 %, под влиянием предметов гуманитарного цикла – 3–4 %. Если

учесть при этом, что деятельность обучающихся по профильным дисциплинам занимает основную часть их учебного времени, то имеются все основания считать, что эта важнейшая часть образовательного процесса неэффективна, именно в плане развития у них профессионально значимых личностных ресурсов.

С появлением таких главенствующих областей, как Интернет, цифровые технологии, электронная техника, компьютеризация всех сфер деятельности, определилась огромная потребность в кадровом потенциале, так как технологии производства предъявляют более высокие требования к квалификации специалистов. Развитие промышленности также сопровождается изменением профессионального состава специалистов: с ростом технической оснащенности промышленности, совершенствованием старых процессов и образованием новых производств некоторые профессии отмирают или претерпевают изменения, появляются новые виды деятельности, а с ними и новые профессии. По приблизительным подсчетам специалистов, более 70 % существующих в наши дни профессий и специальностей были неизвестны еще 30 лет назад.

Таким образом, квалификация современного специалиста определяется, прежде всего, уровнем общеобразовательных и современных научно-технических знаний. Если раньше от специалиста требовались лишь определенные умения и навыки, то в настоящее время квалифицированному специалисту необходимо иметь широкий общий и политехнический кругозор, развитое технологическое мышление. Он должен быть восприимчив к новизне, понимать научные основы современного производства и перспективы его развития. По подсчету ученых-экономистов нехватка необходимых кадров тормозит темпы развития технического

прогресса, снижает производительность труда, эффективность производства. Около 70 % брака и 30 % поломок оборудования и инструментов происходит из-за низкой квалификации и культуры труда специалистов.

На повышение квалификации и ротации обучающихся влияет специальная подготовка: чем выше уровень образованности обучающегося, тем меньше времени ему нужно для повышения уровня подготовленности. С одной стороны, прочные знания основ наук, полученные в процессе профессионального обучения, и накопление опыта педагогической деятельности дают возможности для освоения теоретических основ современного производства, с другой стороны, основательная общетехническая и специальная теоретическая подготовка расширяет общий кругозор обучающихся, повышает его культурно-технологический уровень, что в целом, способствует достижению профессионального мастерства.

По мере развития экономики и расширения научных основ образовательной подготовки кадров творческий труд все в большей степени становится основным содержанием деятельности работников высшего профессионального уровня. Повышение наукоемкости производства и развитие новых технологий, форм организации и эргономических режимов профессиональной деятельности; расширение использования в экономике новейших научно-технических достижений, разработка на основе мониторинга состояния производственных дел, стратегических и тактических программ развития производства в связи с появлением на рынке труда новых профессий, требуют наличие у обучающихся более высокого образовательного уровня.

Растущая интеллектуализация профессиональной деятельности, вызванная научно-техническим прогрессом

сом, экономическими интересами развивающегося производства, актуализировала проблему повышения образовательного уровня обучающихся, так как повышение эффективности производства немислимо без опережающего развития главной производительной силы – человека.

Рассмотрение понятия «личностный ресурс» в курсе виртуальных (потенциальных и/или возможных) форм существования, лежит в русле решения одной из актуальных задач современного образования, которое состоит в расширении классической педагогической онтологии, что не только расширяет предмет психолого-педагогического изучения, но и переносит его в контекст междисциплинарных исследований.

В работе Э. Гуссерля сформулировано представление о «смысловых полях» различных объектов, которые существуют в сознании человека виртуально и могут актуализироваться и преобразовываться в разных задачах с помощью соответствующих средств-операторов. Совокупность виртуальных смысловых полей разных объектов образует «горизонт» жизненного мира человека и является его важнейшим психологическим ресурсом [46].

Результатом процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся является их профессиональная самореализация. Помощь обучающимся предполагает специальную организацию их деятельности в рамках подготовки будущих специалистов, включающей самодиагностирование, анализ профессиональной деятельности, профессиональные пробы. Эти компоненты являются основными составляющими процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Образовательная организация как один из важнейших социальных институтов должна оказывать обучающимся помощь в адаптации за счет создания условий для личностного развития обучающихся и повышения уровня их информированности о различных аспектах профессиональной деятельности. Соответственно, процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся должен быть направлен на активизацию внутренних психологических ресурсов личности с тем, чтобы, включаясь в той или иной вид профессиональной деятельности, обучающийся мог в полной мере реализовать себя.

Назначение образования состоит в формировании у личности способности ориентироваться в сложном социальном мире и умении найти для себя нишу, в которой она сможет осуществить свою самую высшую потребность – в самореализации. В современной педагогике широкое распространение получили концепции, ставящие в качестве ориентира организации образовательной деятельности развитие личностных качеств обучающегося. К ним относятся концепции развивающего обучения, развивающее обучение в этих концепциях понимается не только как интеллектуальное, но и как социальное, личностное развитие обучающихся.

Исследованию проблем развития личности посвящены работы В.В. Богуславского [156], В.М. Коротова [98], П.Ф. Кравчука [155], Дж. Ньюстрона [154], А.В. Петровского [169] и др., в которых обосновано использование дидактических средств и условий активизации образовательного процесса с позиций проблемного, активного, интенсивного, компьютерного обучения, увеличения степени самостоятельной работы будущих специалистов. Среди этих факторов немаловажным является уровень познавательной мо-

тивации обучающегося. Еще К.Д. Ушинский писал, что «приохотить» человека к учению – более достойная задача, чем «приневолить». При этом необходимо учитывать психофизиологические, возрастные, половые, личностные особенности обучающегося. С педагогической точки зрения, мотивация не исчерпывается побуждением личности к познавательной деятельности, но охватывает его многосторонние связи и отношения: социально-психологические, нравственно-этические, социально-экономические [244].

Основоположник русской педагогической науки и народной школы России, дидакт, психолог К.Д. Ушинский выдвинул важное методологическое положение об углубленном познании мира подростками и юношеством в процессе овладения знаниями, наукой, трудом. Он отмечал, что внутренняя, духовная животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности, и счастья, что само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно подготовить к труду жизни. Антропологические идеи К.Д. Ушинского имеют важное значение в развитии теории познания, теории обучения, воспитания личности и в современном образовании [244].

В работах Ю.К. Бабанского [17], Л.С. Выготского [38], В.В. Давыдова [47], Е.Н. Кабаноовой-Меллер [79], Н.А. Менчинской [142], С.Л. Рубинштейна [207] и др. процесс развития мышления и способностей рассматривается как средство овладения знаниями, способствующее восприятию окружающей жизни на эмоционально-образном уровне.

Мы разделяем мнение психолога А.К. Марковой, что нельзя противопоставлять становление образовательной деятельности и развитие личности, считая

их независимыми векторами развития, а также нельзя упрощенно подходить к установлению связей между уровнем сформированности деятельности и качествами личности [134].

В ходе формирования образовательной деятельности, отмечает А.К. Маркова, существенно перестраивается мотивационная сфера обучающегося. Чем полнее процесс становления образовательной деятельности, тем более значимые новообразования возникают в мотивационной сфере, например, складываются новые, более высокие уровни познавательных и сознательных мотивов, изменяется их иерархия, по мере отработки учебных действий более зрелыми становятся приемы целеобразования обучающихся, появляются у них такие новообразования как теоретическое мышление. В сфере образования на данном этапе профессиональной деятельности возникают новые проблемы развития личности и формирования научного мировоззрения обучающихся, современного стиля мышления, безусловно, с опорой на диалектику процесса познания. В категориях материалистической диалектики вырисовывается как объективная диалектика природы, так и диалектика общественных процессов и деятельности человека. Диалектическое мышление обучающихся – это активный процесс отражения в сознании объективного мира, осознания законов диалектики в доступной для них форме в процессе познавательной и общественно-трудовой деятельности, способность к абстрагированию, анализу и синтезу, к самостоятельным суждениям, к выводам мировоззренческого характера [134].

Представляет интерес характеристика мыслительной деятельности, данная В.В. Давыдовым, свидетельствующая о том, что обобщение производится на осно-

ве мыслительного и системного анализа отношений и связей объектов. Такое обобщение обладает должной полнотой и точностью. Оно используется для объяснения многообразных частных проявлений тех внутренних качеств и отношений, которые в нем отражены – это теоретическое обобщение, соответствующее уровню научного мышления, оно противостоит наглядно-действенному и конкретно-образному мышлению, соответствующему более ранним возрастам.

Исследователь отмечает, что предметным содержанием образовательной деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания человека (научного, эстетического, нравственного, правового). В основе создания людьми всех форм теоретического сознания лежит диалектическое (разумное) мышление. В этом смысле можно сказать, что содержанием образовательной деятельности выступает овладение основами диалектического мышления, которое при определенных условиях целенаправленного образовательного процесса обучающиеся будут активно применять при усвоении научных понятий, нравственных ценностей и правовых норм [47].

Рассмотрим процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов в образовательной среде с позиций функциональной системы. Понятие «функциональная система», введенное П.К. Анохиным [8], плодотворно использовалось при изучении фундаментальных закономерностей поведения и легло в основу исследований, проводившихся под руководством А.Р. Лурия [130], основой данного понятия пользовался и Н.А. Бернштейн [27], рассматривающий функциональную систему как схему построения движений. Нам представляется продуктивным изначально воспользоваться для этого понятием «функции». Такой подход

может стать основой для выделения отдельных качеств как компонентов системы и их классификации, при этом не нарушается принцип деятельностного подхода к анализу процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

В педагогических исследованиях отмечено, что познавательные и регулятивные функции дифференцируются и реализуются в функциях отражения, переработки и хранения информации, программирования, регуляции и контроля деятельности. Указанные функции включены в любую деятельность, вместе с тем они сами могут выступать в ее роли, когда перед человеком встают задачи что-то обнаружить, запомнить, вообразить, преобразовать и т.д. Любая конкретная деятельность может быть дифференцирована на отдельные функции, то есть функции реализуют наиболее общие ее формы. В то же время они могут являться отдельно взятыми единицами деятельности и выступать в качестве исходных функций при ее анализе. По отношению к конкретной деятельности функции характеризуются полифункциональностью, т.е. они могут включаться в различные ее виды. Исходя из сказанного, можно сделать предварительное заключение о том, что развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся на основе изначально выявленных необходимых компетенций и особенностей целесообразно соотносить с соответствующими функциями. Так как функции реализуются и в психических процессах, то способности необходимо соотносить со свойствами познавательных и психомоторных процессов.

Эмпирическим базисом для определения свойств личности, значимых в профессиональной деятельности, является выполнение обучающимися социальных и профессиональных функций. Социолого-

экономический и психологический анализ развитого производства свидетельствует о тенденции становления таких условий профессиональной деятельности, при которых требуется приложения не только деятельно-моторных, познавательно-интеллектуальных сфер психики, но целостных, интегральных свойств личности.

В обучении, направленном на передачу знаний, параллельно должны формироваться такие качества, которые способствуют самостоятельной ориентации в мире ключевых профессиональных компетенций, то есть освоение профессиональных компетенций перестает быть подгонкой личности под определенный стандарт и становится средством расширения деятельных способностей личности.

В последнее время все более отчетливо наблюдается тенденция соединения психологии с областями ее практического применения в педагогике. В нашей стране ряд авторов рассматривают различные аспекты процессов развития, по сути, это понятие обозначает деятельность, направленную на актуализацию и осознание человеком тех его качеств, которые были сформированы ранее и которые оказывают влияние на его дальнейшее профессиональное развитие. Все активнее используются современные психологические понятия, и все в большей степени применяются новые методы как в диагностической, так и в коррекционной, собственно ориентационной, части работы этой деятельности. При этом вопрос педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся не может достаточно эффективно решаться без использования опыта, наработанного за рубежом более чем в полувековой период. Но при использовании этого опыта необходимо знать его

методологическую основу, что в каждом конкретном случае заставляет обратиться к тем теоретическим построениям, в контексте которых, как завершение ряда операционализаций исходных постулатов, создавалась та или иная методика.

Создание и развитие педагогических теорий профессионального развития происходило в условиях общего развития психологических знаний. Если бурный расцвет «профессиональной психологии» в индустриальных странах Европы и Америки начала XX века был обусловлен в первую очередь задачами повышения производительности труда, эффективности производства в целом, то дальше в большей степени происходила гуманизация этой области психологии, в том числе под воздействием вновь появляющихся психологических теорий личности. Эта взаимосвязь общей педагогики и психологии профессионального развития явилась основанием для построения ряда его теорий, большинство из которых могут быть отнесены к основным направлениям: дифференциально-диагностическому, психоаналитическому, теории решений, теории развития, типологическому. Ряд других концепций профессионального развития, например теория случайного выбора, социологические и социально-экономические теории, в частности П. Лазарсфельда, не являются педагогическими и поэтому в данном обзоре рассмотрены не будут.

Дифференциально-диагностическое направление имеет, по-видимому, самую богатую историю, да и в настоящее время оно не торопится уступать свои позиции. Основанием этой традиционной профессиональной психологии является дифференциальная психология с её психометрическими понятиями и методами, однако система собственных постулатов это-

го направления имеет определенную независимость от этих оснований. Ещё в 1909 г. Ф. Парсонсом были сформулированы следующие посылки: а) каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единственной профессии; б) профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии; в) профессиональная идентичность является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид определяет индивидуальную диспозицию психологических или физических качеств и соотносит ее с уже имеющимися диспозициями требований различных профессий.

По мере развития общей теории психологического тестирования менялись и методологические основания данного направления. В психотехническом подходе к профессиональному развитию, например у Г. Мюнстенберга, индивидуальные качества определялись по сумме элементарных исполнительских операций. Методические приемы были направлены на определение характеристик мускульной работы, утомления, координации действий, точности и скорости реакции, внимания, психогальванических параметров и пр. Под действием критики с позиции целостной психологии (Лейпцигская школа) и характерологии психотехнические основания были существенно пересмотрены, что отразилось в следующих положениях: только в исключительных случаях у индивида есть одно-единственное качество, релевантное отдельной профессиональной деятельности, поэтому следует говорить о комплексах индивидуальных качеств, соотносимых с целой группой профессий; наряду со способностями большое зна-

чение для профессиональной успешности и удовлетворенности имеют личностные характеристики, прежде всего интересы (это позволяет некоторым авторам (Г. Боген) противопоставлять принципу пригодности принцип склонностей); для профессионального обучения важны прежде всего индивидуальные качества, точнее – их соотношение [180].

Вместе с тем неизменным остается основное положение, характеризующее данное направление, о том, что проблема профессиональной идентичности решается сопоставлением личностной структуры и структуры профессиональных требований, а одной из задач педагогического содействия, на наш взгляд, является осуществление прогноза на основе тестирования того, какая профессия принесет для конкретного индивида большую удовлетворенность и успешность. В качестве методических средств использовались характерологический опросник Р. Кеттелла [83], опросники интересов Стронга и Кьюдера [179] и тест Амтхауера [179]. Все эти методики объединяет то, что на их основе созданы профили различных профессиональных деятельностей, хотя, как указывается по I-S-T Амтхауера, для создания профилей использовались слишком малые выборки. Все большую популярность внутри данного направления приобретает фактор «аналитические исследовательские ориентации», позволивший, например, на основе опросников, направленных на выявление интересов, выделить два глобальных фактора: интерес к предмету – интерес к человеку, интерес к практической работе – интерес к теоретической работе.

Основные ограничения данного направления исследований профессионального развития заключаются в следующем: существующие методики не дают возможности удовлетворительного прогноза, что обу-

словлено не только несовершенством самих методик, но и постоянным изменением, как личностных структур, так и профессиональных требований, динамика которых связана с интенсивным развитием технологий и экономики; игнорируется тот факт, что человек на протяжении почти всей жизни сталкивается с профессиональным миром, причем в разной форме, а не ограничивается открытием той профессии, для которой он «избран». Вместе с тем опыт, который получен в направлении по использованию классической теории тестирования, признается большинством исследователей ценным.

Психодинамическое направление является в какой-то мере, как по теоретическим основаниям, так и по методическим ориентациям, противоположным дифференциально-диагностическому направлению (включая психоаналитическое), где постулируется, что центральная роль в профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей, от витальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций. Ещё в работах З. Фрейда профессиональная деятельность рассматривалась как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной (нарцисстической, агрессивной или собственно эротической) энергии и профессиональная идентичность понималась как процесс сублимации [249].

На другие моменты, а именно типологические, ориентирована еще одна психоаналитическая теория – теория Е. Бордина. В ней постулируется, что на содержание человеческого развития детерминирующее влияние с самого раннего возраста оказывают ор-

ганизмические процессы (питание, владение телом и пр.). Основная структура потребностей, хотя и проходит ряд модификаций, закладывается в первые шесть лет жизни. Выделяются следующие элементы структуры потребностей: выращивание или ухаживание, оральная агрессия, манипуляция, восприятие, анальная и генитальная потребности, исследование, фиксация на течении воды, эксгибиция, ритмические движения. Отдельная потребность (или ряд их) фиксируется в детстве через инструментальный модус на предметах, которым могут быть поставлены в соответствие предметы профессиональной деятельности. Так, например, оральная агрессия (резать, кусать, царапать) может реализовываться в профессиональном развитии непосредственно при работе с гаечным ключом или, символически, при манипулировании словами, например при рекламировании товаров покупателям [194].

Концепции У. Мозера и Е. Бордина вызывают ряд критических замечаний, как общих для всего психоанализа, так и специфических именно для данных теорий: основные используемые понятия (сублимация, идентификация, сила Эго и др.) не операционализированы в достаточной мере, что ограничивает возможности их применения; использование клинической беседы, биографических и автобиографических данных не гарантирует от произвольных интерпретаций, игнорируется личностная активность, и, кроме того, эмпирические результаты могут быть объяснены без обращения к психоаналитическим понятиям [194].

По общей установке акцентирования роли первичных потребностей близкой к психоаналитическим теориям является теория профессионального развития Э. Роу, где профессиональный выбор также понимается как прямое или не прямое удовлетворение потреб-

ностей. Содержание же их обусловлено, прежде всего, ранней атмосферой родительского дома и воспитательным стилем родителей, которые через удовлетворение или фрустрацию первичных потребностей формируют индивидуальную потребностную структуру, и в частности профессиональные ориентации и специальные способности. Под влиянием теории А. Маслоу, вводится положение, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на более ранних стадиях развития индивида, приводят к появлению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении [136].

Исследовательские установки направления теорий решений ориентированы, прежде всего, на изучение процесса профессиональной идентичности. Основой при этом выступают структурные представления теории решений, в которых индивидуальные и особенно биографические условия профессиональной идентичности выносятся за скобки или в лучшем случае рассматриваются как модификации процесса решения проблем, а сам профессиональный выбор выступает как система ориентировок в различных профессиональных альтернативах и принятии решений. Например, Х. Томэ и Г. Рис дают следующее описание: в силу внешних или внутренних причин процесс индивидуального переживания прерывается, возникает «необъяснимая» ситуация. Для разрешения этой ситуации, амбивалентной по своему содержанию, рассматриваются различные альтернативы, соотносящиеся со стоящей перед индивидом целью; когнитивное и мотивационное структурирование ситуации сводит все альтернативы к одной, которая и реализуется в решении. Для операционализации этой модели вводятся различные промежуточные звенья. Так, выбирающий

профессию, по П. Циллеру, сравнивает стоящие перед ним профессиональные альтернативы в аспекте ожидаемого успеха, который определяется произведением ценности профессионального события (например, получения рабочего места) на вероятность его наступления, при этом он учитывает возможное поражение и свою готовность к риску. По мере становления этого направления исследования профессионального развития, особенно при взаимодействии с теорией мотивации достижения, меняется и содержание понятий: на место объективной вероятности встает субъективная, на место пользы – валентность. При помощи специфического методического аппарата – ТАТ (по Х. Хекхаузену), системы проверки достижений LPS, социального оценивания SSE, проверки атрибутирования действий – проведены широкие эмпирические исследования компонентов профессиональной идентичности (престижности выбираемой профессии, уровня требуемой профессиональной квалификации, уровня профессиональных притязаний, реалистичности профессиональных установок и др.) [177].

Еще один вариант реализации теории решения предложен Д. Тидеманом и О'Харой, хотя включение ими понятия Я-концепции позволяет рассматривать их теорию в контексте теории развития. Так же, как и у Д. Сьюпера, у них центральным компонентом выступают варианты профессионального пути, которые определяются последовательностью выбираемых профессиональных позиций. Но, в противоположность Д. Сьюперу, постулируется, что внутренним содержанием профессионального развития является структура процессов решения и контекст, на основе которого происходит прогнозирование и осуществление решений. В каждой профессиональной ситуации различаются два периода:

- первый – с фазами антиципации, когда индивид сталкивается с профессиональными альтернативами, определяется с собственными предпочтениями и делает выбор; человек осмысливает появляющуюся у него позицию, создает картину перспектив развития и образ самого себя;

- второй – период осуществления, характеризующийся реальным вступлением в профессиональную ситуацию и интеграцией выбранной позиции в социальной системе, что может вести к переструктурированию личного поля [456].

Для дальнейшего анализа используются понятия, взятые из теории К. Левина: «дифференциация», «интеграция», «Я-идентичность», «когнитивное структурирование в типичных профессиональных ситуациях». Однако подобная формализация не позволяет описать целостный процесс профессиональной идентичности, так как за рамками исследования остаются, например, такие факторы, как влияние социального окружения, профессиональные способности.

Направление теории развития в меньшей степени, чем уже указанные, связано с академической психологией и больше ориентировано на педагогическую практику, что и определяет синтетический характер теорий данного направления.

Э. Гинцберг использовал интервьюирование, фиксирующее эмоциональную окрашенность проблем, которые видят перед собой обучающиеся и решение которых детерминирует ход профессионализации. Такими проблемами являются: испытание своих профессиональных способностей, обдумывание временной перспективы, поиски адекватной формы удовлетворения личных потребностей и интересов, что позволило представить профессиональное развитие

как последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания. Аналогичные исследования проводились также У. Джейдом [177].

В дальнейшем, на основе стадийной модели Э. Гинцберга, Д. Сьюпер создал теорию, в которой были учтены некоторые недостатки теории вышеуказанного автора, а именно: отсутствие общепсихологических закономерностей, механическое соотнесение профессиональных желаний и реалий, недостаточность методического оснащения. Последователь объединил феноменологические концепты с дифференциальной психологией, что и обусловило появление самой популярной за рубежом теории профессионального развития. В 1952 г. Д. Сьюпер выдвинул следующие положения:

- люди характеризуются способностями, интересами и свойствами личности; на этой основе каждый человек подходит к ряду профессий, а профессия – к ряду индивидов; в зависимости от времени и опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает множественный профессиональный выбор;

- профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий и фаз; особенности этого развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т.д.;

- на разных стадиях развитием можно управлять, с одной стороны, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и, с другой – поддерживая индивида в его стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции; профес-

сиональное развитие состоит, в сущности, в развитии и реализации Я-концепции;

- удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, которая казалась подходящей на стадии профессионального развития, которые Д. Сьюпер назвал стадиями пробуждения и исследования. Определенный интерес представляет собой его же кубическая классификация профессий [179].

Типологическая теория Д. Холланда занимает особое место в ряду теорий профессионального развития. Вслед за Э. Шпрингером он обращается, по сути дела, к анализу связей личности. Процесс профессионального развития ограничивается, во-первых, определением самим индивидом личностного типа, к которому он относится, во-вторых, отысканием профессиональной сферы, соответствующей данному типу, в-третьих, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой профессиональной сферы, что определяется развитием интеллекта и самооценки. Главное внимание уделяется описанию личностных типов, которые характеризуются как моторный, интеллектуальный, социальный, адаптационный, эстетический, стремящийся к власти.

Д. Холланд приводит описание типов, которые рассматриваются как комплексные ориентации личности, а именно:

- реалистическая, интеллектуальная, социальная, конвенциональная, предпринимательская; с ориентацией на искусство;
- активная, агрессивная;

- интерес к физической активности; моторные способности, предпочтение конкретной работы;
- конвенциональность в политике, экономике;
- в профессиональной деятельности – ремесленные занятия, техника, сельское и лесное хозяйство.

Наиболее уязвимым моментом в типологических теориях является сам принцип, на основании которого априори осуществляется построение типов. Кроме того, реальный индивид зачастую не соответствует ни одному из личностных типов, связанных с определенными профессиональными сферами.

Еще одно направление рассматривает проблему профессионального развития с точки зрения возможностей построения различных типологий (типов профессий и типов личности). К этому направлению относятся, прежде всего, работы О. Липпмана и Дж. Холланда. О. Липпман (1923) предложил разделить все многообразие профессий на три типа: «высший», «средний» и «низкий». Для профессий «высшего» типа критерием «приспособления» является соответствие особенностям профессиональной направленности. Для «средних» – особенностям профессионального мышления; для «низших» – соответствие отдельных показателей развития психических функций и психомоторики. Для теории типов Дж. Холланда (1968) характерно утверждение, что человек выбирает такую профессию, которая наиболее соответствует его типу личности. Дж. Холланд выделил шесть базисных типов: исследовательский, реалистичный, социальный, предпринимательский, конвенциональный, артистический. По его мнению, большинство профессий рассматривается в пространстве этих типов, и таким образом любая профессиональная среда получает профиль, аналогичный личностному. По его предположе-

нию, человек вступает в ту профессиональную среду, которая соответствует типу его личности, аналогично, среда «отбирает» людей в соответствии с собственным профилем. Дж. Холланд в своей теории подчеркнул значение профессионального поведения как части личностного развития и в некотором роде соединил теорию личности с теорией профессионального поведения [179].

Идея профессиональной среды обсуждается также в работах А. Адлера (1930) о сверхкомпенсации. В противоположность предыдущему автору, он отмечает, что человек выбирает такую профессию, которая наименее соответствует его индивидуальным особенностям, то есть как бы стремится компенсировать свои природные, врожденные или приобретенные дефекты. В целом, как считают многие специалисты, данная теория не находит прямого подтверждения при применении на практике задач профессионального самоопределения. Однако данный подход нельзя отбрасывать полностью: есть весьма серьезные данные (в том числе и наши собственные), которые подтверждают сильное влияние стремления компенсировать выбором профессии некоторые из собственных личностных (негативных или недостаточно развитых) особенностей [3].

Среди работ психологов, имеющих непосредственное отношение к указанной области, можно условно выделить пять основных направлений, которые, до известной степени, соответствуют зарубежным исследованиям в этой сфере. В рамках этих пяти направлений изучаются процессы профессионального становления: в русле общих требований к выбору профессий (Н.К. Крупская [105], А.С. Макаренко [162] и др.); в связи с изучением возрастных закономерностей формирования личности (Л.И. Божович [33], И.С. Кон

[93] и др.); с точки зрения места и роли способностей и интересов в процессах профессионального развития (В.Н. Марков [135], В.Д. Шадриков [257] и др.); исходя из анализа проблемы формирования человека как субъекта профессиональной деятельности (Э. Стоунс [232], В.В. Чебышева [253] и др.).

В первом направлении сформулированы наиболее общие требования к профессиональному развитию. В соответствии с ними, как утверждают авторы, выбор должен быть свободным (отсутствуют социальные ограничения); сознательным (осознание всей группы факторов, определяющих выбор); самостоятельным. Высокий уровень удовлетворенности и высокая производительность труда обеспечиваются именно таким выбором, однако, эти положения, столь очевидные на первый взгляд, носят общий характер, и перенос их в практику профессионального развития и, тем более, управления этим процессом представляется затруднительным.

Развитие личности, как подчеркивают авторы других направлений, характеризуется тем, что ведущей у обучающихся является потребность в личностной самореализации. Готовность к личностной самореализации является главным личностным новообразованием. Эта компонента становится одной из важнейших составляющих в ходе профессионального развития. Важную роль в профессиональном развитии играет осознание себя субъектом профессиональной деятельности, субъектом саморегуляции и самоуправления. Профессиональное развитие человека на его жизненном пути предполагает, помимо формирования специальной профессиональной мотивации, необходимость управления процессом становления профессиональных способностей и профессионально важных качеств.

Вместе с тем значительное число полезных теоретических разработок пока еще не доведено до уровня практически действующих процедурных рекомендаций и приемов, и поэтому реально существующие процессы профессионального развития часто сопровождаются наступившей необходимостью решения одного из главных жизненных вопросов – оценки собственных профессионально значимых личностных ресурсов.

На основании анализа упомянутых выше исследований нами предлагается система связанных показателей эффективности, которые, с одной стороны, отражают педагогическую сущность регуляции процесса профессиональной идентичности обучающихся, а с другой – специфику модели формирования профессиональной идентичности, которая принята в том или ином подходе к решению проблем профессионального развития человека, в число таких критериев входят: уровень и потенциальные возможности развития профессионально значимых личностных ресурсов; общий спектр ценностных ориентаций личности; мотивы и ценности (значимость) профессиональной деятельности; функциональные или психологические состояния человека, определяющие его готовность к выполнению различных видов образовательной или трудовой деятельности; способы защиты личности от неудач и ошибок в профессиональной и социальной сферах.

Раскрытие сущности организации процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов имеет принципиальное значение, с одной стороны, как выполнение социального заказа общества на личность, способную к преобразованию окружающего мира, а с другой – как необходимость формирования личности,

способной к самовыражению, самореализации и обладающей положительной «Я-концепцией». Процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в контексте нашего исследования необходимо рассмотреть в различных ракурсах как:

- условие успешного выполнения профессиональной деятельности;
- избирательную активность, настраивающую личность на профессиональную идентичность;
- регулятор деятельности;

в структуре образовательной деятельности (не любые компетенции вообще, а фонд действенных, обеспечивает в соответствующей деятельности наибольшую продуктивность в профессиональном развитии обучающегося).

Важнейшее структурное свойство образовательного процесса, нацеленного на развитие личностных ресурсов, состоит в том, чтобы профессионально направленные знания обучающихся поднять до уровня сознания, то есть сделать эти знания регулятором образовательной деятельности.

Таким образом, объективное развитие практики поставило перед педагогической наукой ряд проблем, и важнейшая из них – развитие профессионально значимых личностных ресурсов, которое требует целостного подхода, так как является сложным целостным образованием.

Когда речь заходит о развитии профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, имеется в виду, что в дальнейшем у каждого человека могут возникнуть и новые желания, и новые возможности, по сути, процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов длится на протяжении всей трудовой деятельности человека.

Возникающие при этом проблемы также ждут своего решения, при этом нами не ставилась задача сделать анализ всей научной проблематики, порожденной необходимостью развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, продиктованных новыми требованиями к содержанию профессиональной деятельности обучающихся.

1.3. Исходные положения процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов будущих специалистов

Методологические основания определяют стратегические направления исследования, что обеспечивает решение ряда проблем, к которым относятся:

- представление терминологического пространства процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся;
- определение особенностей и свойств развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся;
- выявление принципов и соответствующих им закономерностей развития личностных ресурсов обучающихся;
- определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим педагогической науки в целом.

Необходимо указать, что в качестве объекта методологии выступает не сама педагогическая реальность, а педагогическое знание и процедура его получения. Продукт, получаемый в ходе методологического исследования, «есть способ добывания знаний, верно отра-

жающих педагогическую действительность», как отмечается в источниках. Методологический аспект в структуре изучения конкретной проблемы есть не просто отражение исследовательских процедур (рефлексия), а отражение, прогнозирование и обоснование оптимальных вариантов исследования.

Первый этап методологического осмысливания решаемой задачи – это конкретное, нерасчлененно-целостное восприятие проблемной ситуации в науке и практике. Как раз примером такой ситуации в педагогике может быть состояние теории в её соотношении с практикой обучения как результат развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. В частности, образовательный процесс, призванный, согласно существующей теории, в соответствии с которой он построен, формировать у обучающихся готовность к различным видам социальной активности и, прежде всего, к формированию профессиональной идентичности в дальнейшей деятельности, в действительности такой функции не выполняет. Налицо необходимость в возникновении теории, а в соответствии с ней и практики развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Второй этап методологического рассмотрения проблемы предполагает выявление множества вариантов и подходов к ее решению. На этой стадии обнаруживается многообразие оснований, источников, выявляющих методологические идеи и регулятивы. Это категории и законы диалектики, общенаучные принципы и методы познания, опыт смежных наук, передовой педагогический опыт и др. Произвольный выбор одного из вариантов не даст подлинно оптимального решения проблемы. В связи с этим необходим *третий этап* методологического анализа – целостное прогнозирование

ние оптимального способа исследования. На этом этапе осуществляется синтез многообразных вариантов и подходов к исследованию проблемы. Основанием этого синтеза служит более целостное представление об объекте, подлежащем изучению. Аппарат отбора наиболее перспективных вариантов называется, по определению В.В. Серикова, концептуальным синтезом [217, с. 25]. Суть его заключается в том, что через призму интегрального понимания объекта (такое понимание и есть концепция) уясняется функция, роль, место того или иного подхода к познанию.

Четвертый этап – разработка методологического регулятива на основе системного представления об объекте исследования. Последовательная разработка методологического регулятива предполагает все большую его конкретизацию от принципа к методу, от него к конкретной исследовательской операции, то есть на этой фазе мы переходим к конечному результату – к конкретным путям решения исследовательских задач.

Таким образом, процесс методологического обеспечения исследования включает четыре операции:

- анализ научно-практической ситуации и на этой основе формулировку методологической задачи;
- абстрактно-аналитическое выяснение вариантов решения проблемы;
- формулировку ведущей методологической идеи на основе целостно-концептуального рассмотрения объекта исследования;
- построение методологических регулятивов (программы, метода и т.д.) исследования данной проблемы.

Покажем применение этих выводов на примере методологического обеспечения задач нашего исследования.

Изучение тенденций теории и практики педагогики приводит к выводу, что доминирующее значение имеет тенденция целостного рассмотрения обучения: «Обучение как сложное педагогическое явление представляет собой системное целое. Поэтому подходящим научным основанием, по мнению М.Н. Скаткина, для проектирования деятельности обучения должно быть отражение обучения как целого в единстве всех его элементов и сторон». Целостный образовательный процесс – это такая организация учебных и воспитательных процессов, система функций которых достаточна для формирования целостной личности. Если предполагаемый результат не достигается, то какие-то процессы в этом комплексе не выполняют своих функций, и поэтому весь комплекс функционирует на недостаточно высоком уровне целостности. Ключевой проблемой, с этой точки зрения, является обоснование путей конструирования, организации образовательного процесса, обеспечивающего благодаря своим функциям подготовку обучающихся к развитию своих профессионально значимых личностных ресурсов. Каждый из этих элементов в этой целостной системе приобретает «функциональную направленность» на формирование социально зрелой личности [226].

Современные психолого-педагогические исследования в области образования акцентируют внимание на то, что точнее всего выражено В.Д. Шадриковым: внутренней стороной выбора и овладения профессией является формирование деятельности на основе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, переструктурирования, исходя из мотивов деятельности, целей, условий [256].

Именно формирование педагогической системы деятельности – самый трудноуловимый момент, но

и самый важный, – зачастую остается в стороне и от содержания образования. Это объяснимо, так как педагогической системе деятельности нельзя обучить, к ней надо подготовить. Ориентация на готовые знания и образцы когда-то уже совершенных действий и решенных задач, отрыв дидактических форм от содержания обучения – таковы основные недостатки существующей практики, которые обостряются в свете возникающих требований к компетенциям обучающихся в условиях постоянного развития науки и технологий, цифровизации образования.

Как отмечают П.Р. Атутов [15], А.П. Сейтешев [215], В.В. Сериков [217], Д.И. Фельдштейн [217] и др., человек, формируясь как субъект профессиональной деятельности, развивается как личность. Важнейшей отправной точкой нашего исследования являются также выработанные к настоящему времени разносторонние представления о ведущих принципах профессионального развития личности.

В образовательной деятельности по развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся имеют место два разных процесса:

- деятельность есть процесс развития профессиональных компетенций обучающихся, в котором может происходить неоднократное выполнение формируемых предметных действий;
- деятельность как развитие предметных действий в опыте личности есть процесс, отличный от выполнения действий и состоящий в преобразовании самих действий, а не в преобразовании объектов в действиях, которые формируются.

Поэтому при анализе образовательной деятельности в ней должны быть выделены свой собственный предмет, продукт, операции и ориентиры, которые не

совпадают по содержанию с аналогичными компонентами формируемой предметной деятельности, так как умение решать задачи в различных предметных областях – это разные умения. Таким образом, основной задачей подготовки обучающихся является создание такой образовательной среды, которая способствовала бы развитию их профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, в том числе на основе междисциплинарной и производственно-технологической интеграции.

Для рассмотрения процесса содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов в целостной картине образовательного процесса целесообразно, на наш взгляд, учитывать следующее:

- образование выполняет множество функций, так как призвано обеспечить развитие профессиональных компетенций;
- образование выполняет социальный заказ, следовательно, в структуру дидактических выводов должны войти не представления о профессиональной деятельности в общем, а закономерности вполне определенного процесса профессионального развития личности;
- психологические знания используются дидактикой в контексте дидактической задачи, при решении которой устанавливается связь между тем или иным видом социального опыта и способом его формирования у обучающихся.

Разнообразные научные, практические и другие знания и умения войдут в механизм развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся только в том случае, если само осваиваемое научное образование приобретет для них смысл средства реализации профессиональных намерений, жизненных планов. Производственно-технологическая

и межпредметная интеграция является не механической связкой двух деятельностей, а определённой организацией процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, которая не может исследоваться так же, как изучалось обуславливаемое обучение развития отдельных психических функций восприятия, памяти и др., так как развитие личностных ресурсов обучающихся и выступает критерием их профессиональной идентичности.

Существенным недостатком теории и практики подготовки обучающихся является отсутствие достаточных оснований для определения места и роли того или иного фактора в этом процессе. Так, в практике и в теоретических исследованиях нередко произвольно приписывают ту или иную роль дидактическим средствам. Например, утверждается, что применение знаний на практике независимо от его ситуации и характера означает сформированность профессионально важных качеств личности обучающихся. В действительности же эти два вида деятельности могут быть весьма далеки друг от друга. Композиция средств обучения, при которой на первое место выдвигается формальная логика представления учебного материала с присущими ей связями индукции и дедукции, исторического и логического в изложении учебного материала, не всегда бывает адекватной закономерностям развития профессионально значимых личностных ресурсов. Подготовка обучающихся в этом случае должна в определённой мере соответствовать диалектике профессиональной деятельности, многообразным её проявлениям в связи с развитием производства, которые предстают как умственное и физическое, абстрактное и конкретное, теоретическое

и практическое, индивидуально-личностное проявление и процессуальное социальное действие.

Движущей силой любого развития выступают противоречия и их преодоление. Основными противоречиями, обеспечивающими развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, в данном конкретном случае являются противоречия между сложившимися в образовательной деятельности стереотипами и требованиями нового типа. Диалектика возникновения и развития этого противоречия заключается в том, что деятельность вначале осуществляется с опорой на имеющийся опыт, но требования нового типа могут и должны превышать сформировавшиеся компетенции, их наличный уровень развития, и тогда, под влиянием таких требований, при наличии надлежащей мотивации, профессиональные способности находят новое развитие. В.Д. Шадриков утверждает, что «основным способом управления развитием в учебном процессе выступает способ дозировки трудностей».

Динамическая структура образовательного процесса должна рассматриваться как система противоречий. Это предполагает выяснение того, какими именно противоречиями обуславливается то или иное изменение подготовки обучающихся, какие именно коллизии взаимодействия факторов должны быть спроектированы в образовательном процессе, чтобы достижение нового уровня профессиональных компетенций стало возможным. Понимание противоречия как структурного образования, как своеобразного организующего начала по отношению к различным факторам образовательной системы ориентирует на структурный анализ, поиск соподчинения, иерархии различных движущих факторов процесса обучения.

Движущие силы в данном случае – это система факторов и условий, обеспечивающих повышение уровня целостности процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Движущие силы имеют три основные характеристики: факторный состав, структуру, функции. В составе движущих сил выделяются объективные, субъективные факторы и условия образования. Структура движущих сил – это противоречие, понимаемое в данном случае как способ упорядочения и взаимодействия предполагающих друг друга и при этом противоположно направленных факторов. Каждой ступени подготовки обучающихся соответствует определенная структура факторов. Функции движущих сил – это способности производить определённые изменения ступеней подготовки обучающихся [257].

Ввиду широкого применения категории противоречия мы уточняем специфический смысл, вкладываемый в это понятие: познание противоречия – это раскрытие процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов, объяснение механизмов движения этого процесса. Изучение противоречия идет в необходимой логической последовательности:

- фиксация изменения развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся;
- выявление отдельных причин изменения;
- выявление комплекса факторов, обуславливающих динамические аспекты.

Познание противоречий является, таким образом, раскрытием органической системы факторов, обуславливающих развитие личностных ресурсов обучающихся. Обучение и подготовка обучающихся в целостном педагогическом процессе проявляют себя как диалектические противоположности, одна из которых

выступает как социальная система, специально предназначенная для присвоения, распределения социальных ценностей индивидом (обучение), а другая – для объективизации знаний и свойств личности в материальных и духовных предметах (профессиональная идентичность).

Общеизвестно, что учебная информация активно воспринимается тогда, когда у обучающихся возникает потребность к ее восприятию. Кроме того, в процессе освоения учебного материала на более высоком уровне в ходе обучения должна произойти трансформация всей мотивационной сферы обучающегося. Мотивационные особенности надо рассматривать как функцию организации и управления процессом обучения. Другой ракурс рассмотрения проблемы – методический – требует выявления дидактических средств развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. В систему факторов должна быть, прежде всего, включена система задач, адекватная структуре процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов и, в конечном счете, структуре современного образования [69].

Педагогическими исследованиями показано, что наиболее эффективный способ развития профессионально значимых личностных ресурсов заключается в специальных упражнениях до начала деятельности, на отдельных действиях профессиональной деятельности. В связи с решением проблемы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся мы понимаем это как задачу осуществления целенаправленного педагогического проектирования, в котором содержание образовательной деятельности (дидактический компонент) наполнено элементами будущей профессиональной деятельности (профес-

сиональный компонент), что является предпосылкой формирования у обучающихся профессионально значимых ценностей. В комплексе должны быть спланированы специально отобранные образовательные технологии, в результате использования которых и происходит процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Психолого-педагогический аспект в нашем исследовании подчинен дидактическим целям, то есть в конечном счете, выяснению условий, благоприятствующих развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Задачи анализа заключаются в изучении следующих аспектов развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в условиях образовательного процесса, формирования нового смысла учения в связи с перспективой обновления содержания профессиональной деятельности. Среда образовательной организации является ядром, где происходит формирование междисциплинарных знаний обучающихся. При этом необходимо учитывать, что в каждом сегменте обучающийся будет сугубо индивидуально использовать различные подходы к решению конкретных ситуационных задач. Включение образовательной информации междисциплинарного содержания в содержание обучения направлено на социально значимое психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие обучающихся, развитие их профессионально значимых личностных ресурсов; на введение обучающихся в успешную деятельность и систему нравственных общечеловеческих ценностей; на создание условий для творческого самовыражения и непрерывного самообразования.

Адекватность целей, функций и структуры образовательного процесса – существенный признак его

целостности и эффективности. От этого исходного абстрактного положения необходимо подойти к более конкретному представлению концепции, логической формой которой является педагогическая система, эффективно влияющая на развитие личностных ресурсов обучающихся.

Под концепцией понимается «способ трактовки каких-либо явлений событий, основополагающая мысль какой-либо теории, общий замысел, главная идея» (по С.Ю. Ожегову [158]). Это общее понимание концепции применительно к педагогическому исследованию нуждается в уточнении, поскольку конечный продукт такого исследования – это разработка более эффективных средств решения образовательных задач, обоснование путей совершенствования педагогической деятельности. С учетом этого определять педагогическую концепцию только как «понимание», «трактовку» сущности явлений недостаточно. Как отмечает в своих исследованиях В.С. Ильин, концепция в данном случае должна указать способы построения системы средств обучения и воспитания на основе более глубокого и целостного понимания сущности образовательного процесса [66].

Основываясь на положении, что развитие личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов представляет собой сложный процесс, осмысление которого должно осуществляться с разных позиций, нами в качестве методологического основания для построения концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся выбраны системный, интегративно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы. При этом перед нами возникла необходимость представления данным подходам обоснования с позиций решения проблемы нашего исследования.

Системный подход, предметом разработки логики и методологии которого считается изучение общих принципов организации системных исследований, обеспечивает правильность постановки научной проблемы в содержательном и формальном аспектах. Педагогические исследования в области формирования какого-либо знания убедительно доказывают необходимость рассмотрения процесса развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов с точки зрения системного подхода.

Понимание исследуемого феномена процесса развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов как состояния связности элементов психологического и педагогического знаний, обогащенного за счет содержания друг друга, и как знание, способное к воссозданию переменных комбинаций, предстаёт как единство теоретического и практического опыта во внутренней и внешней познавательной активности обучающихся. Данное осознание привело к необходимости использования интегративно-деятельностного подхода.

Необходимость выявления на основании совокупного научного опыта практических аспектов решения поставленной проблемы, в том числе разработки технологического обеспечения процесса развития личностных ресурсов обучающихся, обусловила выбор личностно-ориентированной тактики исследования. Это позволяет рассматривать взаимодействие субъектов при обучении как процесс формирования целостного педагогического знания (педагогов и обучающихся) в аспекте сотрудничества, соуправления и личностной ориентации как необходимых компонентов развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Для реализации системных идей применительно к нашему исследованию необходимо уточнить признаки педагогической системы развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов:

- субстанциональность элементов, составляющих данную педагогическую систему;
- структурность, характеризующуюся наличием взаимосвязей и отношений между элементами системы;
- функциональность, детерминирующая функционирование педагогической системы как неделимого целого.

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, и с его позиции данный процесс предполагает выявление его составных элементов, установление системообразующих факторов и связей между компонентами, определение функций системы в целом.

Выявление составных элементов и компонентов процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов предполагает рассмотрение понятия элемента как минимального компонента системы либо максимального предела ее расчленения. Особое значение имеет его функциональная интенция – быть минимальной единицей, способной к относительно самостоятельному существованию определённой функции, в качестве компонентов выступают профессиональные компетенции, способные к воссозданию переменных комбинаций, предстающие как единство теоретического и практического опыта в внутренней и внешней познавательной активности обучающихся.

Установление системообразующих факторов и связей между компонентами системы предполагает определение сущности понятий «связь» и «системообразующий фактор». Системность объекта реально раскрывается прежде всего через его связи и их типологию. Понятия системы и целостности, как известно, выполняют в системном исследовании стратегически ориентирующую роль, в то время как понятия связи выступают в качестве средства исследования. Анализ педагогической литературы (В.В. Краевский [102], Н.В. Кузьмина [112], Г.Н. Сериков [218], Г.П. Щедровицкий [261], Э.Г. Юдин [274], Е.В. Яковлев [278] и др.) позволил выделить следующие типы связей, присущие процессу развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов как педагогической системы:

- связи взаимодействия, которые классифицируются далее на связи свойств и объектов педагогической системы;
- связи преобразования, реализуемые через объекты формирования профессиональных компетенций путем непосредственного взаимодействия этих объектов;
- связи строения (структурные связи) между компонентами педагогической системы;
- связи функционирования, обеспечивающие реальное состояние и развитие педагогической системы;
- связи развития, рассматриваемые как модификация функциональных связей в аспекте смены состояний педагогической системы;
- связи управления, которые строятся на основе определенной программы формирования целостного психолого-педагогического знания и представляют собой способ ее реализации.

Системообразующие факторы (внешние и внутренние) определяются как явления, процессы, связи, которые приводят к обновлению системы. Структурные связи процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов представляются как система её структурных элементов педагогической компетентности: знания в области педагогики, психологии, предмета, образующие целостность в интегрированном содержании всего педагогического знания.

Структура педагогической системы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся представляет собой специальным образом организованную совокупность компонентов и связей между ними. При этом обеспечивается реализация общей цели системы – достижение обучающимися определенного уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов, а также умений воссоединять компетенции в единое целое на основе предлагаемой проблемной ситуации в моделируемой практической деятельности и средств, способствующих формированию целостного знания о собственных профессионально значимых личностных ресурсах.

Отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте – педагогической модели – осуществляется с помощью педагогического моделирования. Нами была выстроена модель развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов на основе воспроизведения ряда существенных свойств данной системы и включающая в себя содержательно-процессуальный, мотивационный, позиционный компоненты.

Рассмотрение философских аспектов интегративно-деятельностного подхода и определение его принадлежности к одному из уровней методологии требует анализа различных подходов, затрагивающих проблемы интеграции и деятельности.

Самая общая трактовка интеграции предполагает «объединение в целое каких-либо частей, элементов» [278, с. 110]. В философии под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы, в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами» [278].

В истории философии вопросы интегративного подхода разрабатывались различными учеными. Данный подход использовался в «теории интегративных уровней». Данная теория рассматривает развитие материи от космологических изменений, приведших к образованию Земли, до социальных изменений в обществе как непрерывное, проходящее через ряд качественно специфических уровней. Эти уровни, согласно теории, различаются не только «сложностью», но и интеграцией. Каждый новый уровень возникает не посредством разрушения образований предшествующего уровня, а посредством «наложения» на них новой структуры. Это происходит в процессах объединения и организации «единиц предыдущего уровня в единую систему. В ней те образования, которые были ранее

«целыми», превращаются в «части» целого, более высокого уровня. Таким образом, для отношения уровней этого типа характер, но, прежде всего, отношение организованного целого и частей.

Концепция интегративных уровней признает в равной мере существенными для целей научного анализа как методы изолирования частей целого, так и методы их синтезирования в структуру целого. Теория интегративных уровней используется как методологическая основа анализа высокоорганизованных систем. В.А. Энгельгардт, рассматривая интегратизм как одно из направлений научного познания, подчеркивает, что в настоящее время все более ощутимым становится нахождение интегративных принципов, которые позволили бы закладывать основы фундаментальных представлений и концепций, поскольку для всей науки актуальной является проблема нахождения оптимального синтеза двух доминирующих тенденций – дифференциации и интеграции. Ученый отмечает, что понятие интеграции неразрывно связано с понятием целостности, которое в свою очередь предполагает наличие элемента порядка, фиксированных взаимоотношений частей. Термином «интеграция» он обозначает результат совокупности событий, из которых складывается возникновение целого из частей, при котором существовавшая ранее самостоятельно часть перестает существовать как таковая, становится компонентом внутренне объединенного интегрального целого [271, с. 109].

Целостность как обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой, выражает интегрированность, самодостаточность, автономность этих объектов, их противопоставленность окружению, связанную с их внутренней активностью.

Взаимоотношения части и целого характеризуются наличием разделенных, твердо фиксированных, многосторонних взаимодействий между частями, без которых никакая целостность не могла бы существовать. Возникновение системы связей при образовании целого из частей рассматривается как первичное необходимое условие интеграции, т.е. возникновения новой целостности. Интегративно-деятельностный подход обуславливает определение его основных характеристик через понятия интеграция и деятельность и соотнесение их к предмету нашего исследования. Понятие интеграции неразрывно связано с представлением о наличии системного начала, поскольку всякая целостность построена на системе связей, что объясняет неразрывную связь системного и интегративного подходов. Это обусловлено также тем, что данные подходы оперируют категориями, находящимися в органическом единстве – «интеграция», «целостность», «система». Интеграция, рассматриваемая как процесс развития системы, которая направлена на достижение определенного результата – формирование главного интегративного качества-целостности, то есть, как отмечает Е.В. Яковлев, «интеграция выражает динамику системы, а целостность – результат движения» [278, с. 16].

Исследование различных явлений и процессов с позиций интегративного подхода предполагает опору на принцип интегративности, характеризующий рассматриваемое явление как систему, целостность, достигаемую путем интеграции составляющих ее элементов. Это указывает на органическую взаимосвязь интегративного и системного подходов. Точнее, интегративный подход, рассматривающий интеграцию как объединение разнородных ранее частей в единое

целое на основе установления разнородных связей между частями, представляет конкретизацию системного подхода. Эти положения обосновывают процессуальность интеграции предметов гуманитарного и профильного циклов как фактора педагогического содействия развитию личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов.

Данный подход способствует ориентации процесса формирования целостного педагогического знания на принципы интеграции профильных дисциплин, исключающих дискретность и дублирование их содержания, раскрытие целостности знания и выявление интегративного содержания учебных дисциплин, способствующих формированию целостного восприятия деятельности, личности в этом процессе и сведение их в теоретическую картину.

Одним из достаточно распространенных подходов в научных исследованиях является деятельностный подход. Принцип деятельности как объяснительный принцип составляет методологическую основу ряда социальных наук, имеющих человека предметом изучения, в т.ч. и педагогики, и психологии. Общенаучная разработка проблемы деятельности представлена в трудах Е.Н. Кабановой-Меллер [76], М.С. Кагана [77], А.В. Петровского [169], Э.Г. Юдина [274] и др.

Сама концепция деятельности трактуется сторонниками деятельностного подхода по-разному. Для одних деятельность рассматривается как собственный способ бытия человека, его отношения к миру [172], для других – источник и механизм внутренней организации социальной реальностей [269], для третьих – как определённый способ воспроизводства и развития качественно специфической сферы объективной действительности общества [256].

Анализ философских аспектов взаимосвязи понятий деятельности и практики показывает, что практика выполняет интегративную функцию ко всей системе человеческой деятельности во всем многообразии ее форм и разновидностей. Все виды деятельности имеют выход на практику, обогащают ее возможности. Преобразующее воздействие человека на внешний мир связано с развитием самого человека как субъекта деятельности. Именно в ее процессе происходит становление личности, развитие способностей человека, причем необходимым условием для этого является включение его в систему различных взаимосвязанных видов деятельности.

Подчеркнем, что интегративно-деятельностный подход рассматривает явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика деятельности и подготовки к ней с позиций этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второго. При этом подготовка к деятельности определенного плана рассматривается как система с определенной структурой и наличием взаимосвязей между компонентами.

Возникает необходимость рассмотреть психологические аспекты интегративно-деятельностного подхода. В современной психологии деятельность определяется по-разному: как форма активного отношения человека к окружающему миру [9], как специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя [10], как внутренняя (психическая) и внешняя (физическая) активность человека,

регулируемая осознаваемой целью [41]. В дальнейшем мы будем опираться на последнее определение.

Анализ психологических аспектов деятельностного и системного подходов, их взаимосвязи позволит выделить психологические аспекты интегративно-деятельностного подхода в развитии личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов.

Существующие различные системные концепции деятельности находятся на разных уровнях отображения деятельности: психолого-биологические (П.К. Анохин [8], В.Д. Небылицин [149], Ж. Пиаже [172] и др.); общепсихологические (Б.Г. Ананьев [5], А.Н. Леонтьев [121], С.Л. Рубинштейн [207] и др.); профессиографические (В.А. Бодров [179], Э.Ф. Зеер [58], Е.А. Климов [89] и др.); психолого-педагогические (П.Я. Гальперин [40], В.И. Загвязинский [55], И.С. Кон [93], Н.Ф. Талызина [235] и др.).

В общепсихологических теориях деятельности мы выделяем важные для нашего исследования положения об элементном составе деятельностного подхода к формированию и изучению личности. С.Л. Рубинштейн считал любое действие «клеточкой», «ячейкой» в которой можно вскрыть зачатки всех элементов и сторон психики в их единстве: «Всякое действие и всякая деятельность предполагает действующего индивида, субъекта этой деятельности. Но иными этот субъект и его психические свойства и проявляются, и формируются в деятельности» [207].

Б.Г. Ананьев, развивая деятельностный подход к психике, отмечал, что действия, представляющие структурные элементы деятельности, формируются путем обучения и воспитания, причем формирование действий – это формирование психических процессов,

состояний, свойств психики. Он считал, что психическое развитие человека есть процесс превращения внешней деятельности во внутреннюю деятельность (интериоризация) и процесс превращения внутренней деятельности во внешнюю (экстериоризация) [5].

В основе обобщенной психологической теории деятельности лежит представление о ней как социальной по своей природе системе, в которой человек (или коллектив людей) выступает активным, системообразующим элементом. При этом всякая деятельность является компонентом более общей иерархической метасистемы «люди – объекты – среда», в которую организован мир её видов, включающий в себя профессиональную деятельность, общение и познание, взаимодействие с природой и другие социальные процессы. Основные постулаты концепции деятельности, выделенные Г.В. Суходольским, отражают диалектическое единство и противоположность субъекта и объекта, социального и индивидуального, нормативного и изменчивого, аналитического и синтетического. Это постулаты взаимодействия, активности, нормативности и вариативности, анализа и синтеза [234].

Постулат взаимодействия предполагает, что взаимодействие человека с миром реализуется в генетическом и функциональном, содержательном структурном, репродуктивном и продуктивном единстве и противоположности внешней и внутренней, материальной и идеальной, непсихической и психической человеческой активности во всех ее сферах и формах деятельности. Философской основой этого постулата является категория взаимодействия субъекта и объекта.

В психологии труда взаимодействие субъекта с объектом интерпретируется как порядок профессиональных деятельностей и как организация труда в целом,

являющихся системами. Психика человека трактуется как «наполненная» конкретным профессионально направленным содержанием, охватывающим не только производственно-технические знания, умения и навыки, но и чувственную и интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферы, составляющие суть способностей и ядро личности – индивидуальность каждого человека (М.Н. Берулава [29], А.К. Осницкий [161], А.В. Петровский [170] и др.). Эта профессиональная психика формируется и развивается в ходе профессионального обучения, воспитания, накопления опыта профессиональной работы. Профессиональная психика накладывает свой отпечаток на все характеристики человека как индивида, субъекта деятельности, личность и индивидуальность, а также на метасистему, в которой он работает. Человек из абстрактного субъекта деятельности превращается в конкретного, то есть субъекта профессиональной деятельности – в профессионала, специалиста. Его психика уже не только и не просто отражает среду, окружающий реальный мир, она преобразовывает его, создает в нем новые реалии.

В качестве одного из следствий постулата взаимодействия выступает положение о диалектическом единстве интериоризации и экстериоризации на всём пути и во всех формах развития деятельности, на всех уровнях её социального и индивидуального существования. Другим следствием является положение о единстве процессов и результатов, процедур и образов, операциональной и образно-понятийной сторон как психической, так и непсихической деятельности. Постулат активности предполагает, что психика активна, а не реактивна по своей природе и сущности (что не исключает компонентов реактивности), активна на всех уровнях и во всех формах реа-

лизации деятельности индивидов, групп и коллективов. Важным следствием данного постулата является положение о примате продуктивного, творческого начала над началом репродуктивным, чем обеспечивается системогенез деятельности. Непродуктивное начало в психическом акте выполняет функцию сохранения и накопления социального и личного опыта, а продуктивное начало – функцию его приумножения. Обмен опытом в совместной деятельности путем обучения превращает результаты индивидуального творчества в социальное достояние, а его, в свою очередь, в индивидуальные формы репродуктивных действий, и этот постоянно совершающийся процесс обмена знаниями и умениями есть важнейшая сторона развития человеческой деятельности и культуры в целом.

Постулат нормативности и вариативности основывается на положении о том, что в деятельности все одновременно нормативно и вариативно. Повторяются и изменяются внешние и внутренние условия, создаются и перестраиваются физиологические системы и психические органы, обеспечивающие деятельность, формируются динамические стереотипы и на их основе – умения. Нормативность и вариативность – важнейшие свойства любой деятельности, сосуществующие и противоборствующие на всех уровнях и во всех формах деятельности. Нормативность представляет собой реализацию тенденции к сохранению всего полезного, что приобретено в деятельности. Вариативность же есть реализация тенденции к изменению достигнутого для целесообразного улучшения, совершенствования либо по причине нецеленаправленного разрушения [180, с. 72], то есть без вариативности нет и не может быть развития.

Постулат анализа и синтеза основывается на положении о том, что анализ и синтез составляют две стороны любой деятельности. Анализом называется выделение частей из целого, а синтезом восстановление целого из частей. Согласно С.Л. Рубинштейну, «анализ и синтез <...> непременно переходят друг в друга» [207, с. 296]. В качестве следствий из данного постулата выступают, во-первых, осознание необходимости в специальных операциях для синтеза, анализа моделей деятельности и разработка таких операций и, во-вторых, использование этих операций для теоретического анализа и обобщения накопленных в психологии сведений о деятельности.

Данные постулаты в равной мере относятся ко всем видам деятельности, в том числе и педагогической. Следовательно, при ее мы будем опираться на положения о взаимодействии субъекта и объекта деятельности, рассматривая в качестве субъекта – обучающихся, а в качестве объекта – педагогическое воздействие. Постулат активности в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов предполагает переход обучающихся в субъектную позицию. Из постулата вариативности и нормативности следует положение о необходимости сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности в процессе развития личностных ресурсов обучающихся. Постулаты анализа и синтеза обуславливают использование интеграции различных составных частей профессиональной подготовки обучающихся, направленных на овладение целостным знанием обучающихся о собственных личностных ресурсах.

Опираясь на выделенные основные положения психолого-педагогической теории деятельности, рассмотрим процесс формирования целостного педаго-

гического знания на основе интегративно-деятельностного подхода. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «чтобы овладеть продуктом человеческой деятельности, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном продукте» [121, с. 47]. Продуктом, на овладение которым направлена деятельность обучающихся в системе подготовки будущих специалистов, является их адекватная профессиональная идентичность. Осуществление интегративно-деятельностного подхода к процессу развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов предполагает рассмотрение психологических аспектов познания деятельности.

По мнению Г.В. Суходольского, познание деятельности можно рассматривать как разновидность когнитивной деятельности, предметом которой служит какая-либо деятельность [159]. Будучи деятельностью, это познание определенным образом построено и организовано, развивается и функционирует под воздействием своей потребностно-ценностной сферы, существует в исторически сложившихся и развивающихся формах, обладает множествами характеристик и познается в теории и на практике.

Выделяя два типа познания деятельности (учебное и научное), автор отмечает, что основной функцией учебного познания является приобретение квалификации, а продуктом – способная к полно-активному бытию образно-понятийная модель деятельности у каждого ее субъекта. Особенность учебного познания деятельности заключается в том, что в познании между познающим субъектом и осознаваемой деятельностью присутствует еще и опосредствующая деятельность – педагогическая, поэтому особо важное значение при-

обретают специфические учебно-педагогические взаимодействия.

Во внешнем плане специфика учебного познания заключается в решении учебных, в том числе и междисциплинарных задач. Их упрощенность по сравнению с реальными, позволяет правильное и быстрее усвоить суть дела и в то же время создает трудности в выделении в реальности заученных образцов. В качестве учебных задач используются различные приемы, действия, облегчающие анализ, обобщение и запоминание материала.

Особенности учебного познания во внутреннем плане состоят в том, что в процессе обучения формируется актуализируемая образно-понятийная модель осваиваемой деятельности, в которой все компоненты и элементы деятельности получили бы отражение и возможности выражения в чувственно-образном и речемыслительном виде.

Прогресс в деятельности определяется продуктивностью создания информационного обеспечения образовательного процесса, которое должно быть уместным и своевременным. Если эти требования не соблюдаются, то в процессе учебного познания возникают недогрузки или перегрузки, влекущие за собой снижение эффективности овладения деятельностью: медленность научения, низкое качество подготовки, неудовлетворенность обучаемых образовательной деятельностью и пр. В связи с этим особое значение приобретает совершенствование традиционных и создание новых технологий познания деятельности, что предполагает исследование различных параметров образовательного процесса и процессов научения.

Важным для организации учебного познания деятельности является ещё один аспект, так как в ней

не всё вербализовано и может быть вербализовано. Поэтому при передаче нормативного знания от обучающего к обучающимся необходимы не только вербальные конструкции, но и невербальные образы, сенсомоторные действия. Это обусловлено тем, что обучающийся даже при наиболее благоприятных условиях одновременного показа и объяснения не может сразу же адекватно воспроизвести наблюдаемый образец действия и понять вербальное описание. Это приводит к тому, что при понимании и воспроизведении действия обучающийся вносит изменения, которые могут быть ошибочными. После многократных попыток норматив изучаемого действия усваивается, причём часто в индивидуально измененном виде, что составляет элемент индивидуального стиля в осваиваемой деятельности [261].

Реализация интегративно-деятельностного подхода в обучении предполагает то, что важно не усвоение каждого норматива действия в единственном числе, а изучение и конкретизация возможных и целесообразных его вариантов. Такая интеграция различных нормативов в образовательной деятельности позволяет сформировать вариативные, гибкие структуры действительных умений, что является необходимым условием успешной педагогической деятельности.

При освоении деятельности целесообразно использовать «укрупнение» и «разукрупнение» единиц воспринимаемой и перерабатываемой информации (П.Я. Гальперин [40], В.П. Зинченко [59] и др.), а также развёртывание и свёртывание образцов и действий в деятельности (Ж. Пиаже [172]). Поскольку в сформированном виде умений действия человека отличаются лёгкостью перехода от свернутой к развернутой форме и, наоборот, в процессе образовательной деятельно-

сти необходимо специально формировать и тренировать во взаимосвязи и чередовании умения развёртывать и свёртывать образы, действия и другие элементы деятельности. Следовательно, с точки зрения психологии деятельность рассматривается как социальная по своей природе система, представляющая совокупность внутренней (психической) и внешней (физической) активности человека, регулируемой осознаваемой целью, где он выступает активным, системообразующим элементом.

Рассматривая интеграцию с позиции системного подхода к процессу образования, её можно определить исходя из взаимосвязи различных явлений, согласующихся с физиологическими и психологическими понятиями о системности работы мозга. Под руководством Б.Г. Ананьева была создана «координационная сетка», где были указаны этапы развития фундаментальных научных понятий по всем программам обучения, она помогала обучающимся использовать материал одной профильной дисциплины при изучении других. В целом под интеграцией понимается объединение в известных пределах, в одной профильной дисциплине – обобщённых знаний той или иной научной области. Это объединение предполагает взаимную согласованность содержания образования по различным учебным профильным дисциплинам, построение и отбор материала, которые определяются как общими целями образования, так и учетом образовательных задач [6].

На основании всего вышеизложенного возникает необходимость в определении позиции интегративно-деятельностного подхода к процессу развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов. Обоснованием интегративно-деятельностного подхо-

да в нашем исследовании явилось то, что он позволяет осуществлять взаимодействие различных подходов, методов и принципов интеграции различных профильных дисциплин через развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Кроме того, интегративно-деятельностный подход рассматривает процесс этого развития как сложную систему, целостность которой достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии.

Вышеизложенное позволяет также указать, что интегративно-деятельностный подход предусматривает реализацию двух векторов в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов. Назначение первого вектора предполагает, что профессионально значимые личностные ресурсы развиваются на основе интеграции содержания профильных дисциплин, и указывает на их интегративно-функциональное направление в структуре и самом содержании учебной дисциплины. В этом смысле неоспорима роль элективных курсов, которые по своей сути являются интегративно-функциональными. Второй вектор – это организация деятельности, способствующей проявлению интериоризации и экстериоризации, творческой самореализации и мотивации обучающихся к овладению способами производственно ориентированной деятельности.

Личностно ориентированный подход занимает концептуальное положение в системе подготовки будущих специалистов. Концептуальные основы данного подхода имеют свои истоки в положениях многих концепций и теорий прошлого и настоящего: гуманизма, воплощенные в педагогическом опыте

В.А. Сухомлинского; положения личностно гуманной концепции Ш.А. Амонашвили; идеи концепции педагогической поддержки О.С. Газмана и т.д. [74].

Личностно ориентированный подход, представленный в исследованиях Э.Ф. Зеера [58], А. Маслоу [137], В.А. Моляко [145], И.С. Якиманской [281] и др. требует учета качественных характеристик психических процессов, происходящих в личности будущего специалиста.

В работе И.С. Якиманской указано, что в основе его «лежит признание индивидуальности, самоценности каждого человека, его развития не как коллективного объекта, но, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъективным опытом» [276, с. 9].

А. Маслоу отмечалось, что основой личностно ориентированного подхода в педагогике является гуманизм. Данный подход включает «воспитание свободной личности и развитие ее самостоятельности; индивидуализацию воспитания и признание приоритета личностного перед общественным; организацию воспитания на основе единства социального, психического и биологического; всемерное удовлетворение познавательных потребностей личности; выявление и реализацию личностного потенциала учащихся; развитие внутреннего мира ребенка» [137, с. 305].

Э.Ф. Зеер определяет личностно ориентированный подход как «становление духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность. Целью воспитания является создание условий для удовлетворения потребности быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой» [63, с. 34].

В связи с этим важно выделить признаки личностно ориентированного подхода:

- организация субъект-субъектного взаимодействия;
- создание условий для самоактуализации, активизации обучающихся;
- обеспечение возникновения у обучающихся внешних и внутренних мотивов;
- сотрудничество с другими обучающимися с целью получения удовлетворения от решения совместных учебных заданий;
- обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации;
- перенос акцента в функциях педагога на позицию фасилитатора [58, с. 34].

Таким образом, личностно ориентированный подход выступает как теоретико-методологическая тактика процесса развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов. Это базовая ценностная ориентация педагогической системы в целом, и педагога в частности, определяющая позиции во взаимодействии с субъектами процесса развития личностных ресурсов обучающихся в системе профессиональной подготовки. В рамках разрабатываемой нами концепции личностно ориентированный подход выступает основополагающим элементом данной системы, конструирование которой предусматривает проблемность, комплексность влияния на личность при опоре на знание личностных особенностей субъектов и базируется на принципах природосообразности, гуманности, развития, самоопределения, индивидуальной творческой самореализации.

Отметим, что личностно ориентированный подход рассматривается как тактика, предполагающая выявление практических аспектов решения проблемы на основании совокупности научного опыта. С точки зрения методологии данный подход позволяет выявить

специфику построения деятельности участников процесса на основе уважения к личности, доверия к ней, определить роль и место субъектов образовательного процесса и обеспечить раскрытие и максимальное использование субъектного опыта.

Использование общих идей личностно ориентированного подхода в нашем исследовании осуществлялось через целостную реализацию положений, а именно, данный подход:

- выступает практико-ориентированной тактикой процесса формирования целостного педагогического знания, позволяющей разработать специальное проектирование этого процесса;
- определяет построение деятельности обучающихся на основе учета личностных особенностей и создания ситуаций открытости и успеха в виде творческой познавательной деятельности;
- результатом его в развитии личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов является формирование мотивации самореализации, стремления к обогащению и пополнению знаний, осознание необходимости развития профессионально значимых личностных ресурсов для жизненной самореализации.

Ключевыми составляющими механизма организации личностно ориентированного процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов явились:

- наделение смыслом ценности развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся на основе производственно-технологического и междисциплинарного насыщения системы;
- создание развивающей познавательной среды для выявления субъектных возможностей обучающихся,

необходимых для реализации в дальнейшей профессиональной деятельности;

- организация сотрудничества и диалогового общения между субъектами образовательных отношений, направленного на развитие профессионально значимых личностных ресурсов.

Вышеизложенные методологические подходы конкретного научного уровня к проблеме развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов обуславливают описание данного процесса с позиции построения педагогической системы, моделирования его. Поиск путей и средств процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся определяет рассмотрение междисциплинарного содержания профильных дисциплин с основами производства как педагогического феномена и как фактора развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов.

Продолжая описание методологических оснований данного процесса, считаем целесообразным вначале дать характеристику его общих положений.

К общим положениям относятся: понятия выдвигаемой концепции, ее цель, информационное, правовое и методическое обеспечение, место в теории педагогики.

Понятие «концепция» не является в современной теории и практике однозначным. Концепция в различных источниках дефинируется как:

- определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности [21];

- внезапное рождение идеи, основной мысли, художественного или другого мотива [33];

- система взглядов на процессы и явления в природе и обществе [278].

Анализ понятия концепция показал, что оно трактуется в двух основных направлениях: как базовая идея педагогического исследования и как форма презентации результатов научно-исследовательской работы. Наиболее точным с точки зрения нашего исследования является понимание концепции как совокупности научных знаний об объекте, отображённых специальным образом. В связи с этим мы будем придерживаться следующего определения: концепция – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание, особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека [279, с. 36].

Концепция развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов представляет собой сложную, целенаправленную и динамическую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о целостном педагогическом явлении, которая базируется на системном, интегративно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах.

Критерий сложности теоретических знаний предполагает диалектическое единство основных положений, составляющих различные концепции и теории. Сложность системы знаний означает и многообразие ее компонентного состава и связей внутри системы. Каждый раздел концепции имеет свое функциональное назначение, обеспечивая целостность ее и полностью. Иерархическая структура концепции как системы

знаний предусматривает наличие уровней подчиненности, определяющих логику развертывания ее общего содержания.

Целенаправленность предполагает определение, достижение и проверку цели как «антиципированного представления результата какого-либо действия» [166]. Основными требованиями к цели являются ее конкретность, измеримость, реальность, контролируемость. Целенаправленность системы знаний отвечает не только условиям данного момента, но и общему направлению развития исследуемого процесса или явления. Целенаправленность системы знаний, составляющих концепцию педагогического содействия развитию личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов, заключается во всестороннем представлении развертывания данного процесса и полной характеристике его результата как педагогического феномена.

Динамичность предполагает относительную устойчивость системы знаний об объекте. Разрабатываемая и представляемая нами концепция не является полностью законченной и неизменной, она остается частично открытой для дальнейших исследований. Однако критерий динамичности не означает недостоверность системы знаний, составляющих концепцию, а предполагает установление междисциплинарных связей, реализацию процесса научной интеграции, расширение сферы использования её основного содержания.

Основными источниками создания концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся являются:

- социальный заказ общества, зафиксированный в нормативных документах и объективных потребностях общества и личности на современном этапе;

- фундаментальные психолого-педагогические теории, зарубежный и отечественный педагогический опыт подготовки будущих специалистов, тенденции его развития;

- изменяющиеся требования к уровню подготовки будущих специалистов и к профессионально-педагогическому уровню обучающихся;

- практический опыт формирования профессионально важных качеств личности в образовательных организациях.

Нормативно-правовой основой концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов выступают Закон «Об образовании в РФ» [245], «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2035 г.» [233] и др.

Определяя место концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов, становится очевидным ее следующее расположение: общая педагогика и общая психология; возрастная психология и педагогическая психология, теория обучения и методика обучения, теория и методика воспитания, что на основе механизмов и связей интеграции интерпретируется в изученных подходах.

Разрабатываемая нами концепция опирается на фундаментальные теории современной общей педагогики (Ю.К. Бабанский [17], В.П. Беспалько [31], В.В. Краевский [103], И.Я. Лернер [122], М.Н. Скаткин [226], В.А. Сластёнин [228] и др.). В частности, использованы:

- общенаучные и методологические принципы системного подхода к образованию (Т.А. Ильина [69], Н.В. Кузьмина [112], В.Н. Садовский [208], Г.Н. Сериков [218], Г.П. Щедровицкий [261], Э.Г. Юдин [274] и др.);

- теории, раскрывающие процессы, механизмы и этапы самоопределения человека в профессиональном и личностном планах, сходными позициями по представлению развития профессиональной направленности личности, освещённые в работах Э.Ф. Зеера [58], Е.А. Климова [86], А.К. Марковой [134], А.Д. Сазонова [210], В.В. Серикова [217] и др.;

- парадигмальные принципы педагогической акмеологии, избирающей основным предметом исследования взаимодействие социально-личностных, природных и педагогических факторов целостного и устойчивого развития личности в образовательном процессе, направленной на саморазвитие, самореализацию, профессионализм и жизненную карьеру; основанной на интеграции знаний о развитии человека в образовательной среде (А.А. Деркач [504], А. Маслоу [136], В.А. Моляко [145], В.Д. Небылицин [149], А.В. Петровский [169], К.К. Платонов [174], К. Роджерс [203], В.Д. Шадриков [258] и др.).

В основу концепции заложены исследования, рассматривающие в контексте интеграции междисциплинарные формы познания, переход от суммативного подхода к интегративному в развитии педагогической теории и практики, методы системной интеграции (В.В. Белич [22], Б.Д. Душков [52], В.А. Энгельгардт [271] и др.).

Многочисленные исследования, как следует из перечисленных положений, вскрывают многоаспектность и многофункциональность проблемы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, и с этой точки зрения идея педагогического содействия ему не является принципиально новой. Однако развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки

будущих специалистов как элемент образовательного процесса, имеющий свои закономерности, принципы как целостная система, чётко не просматривается.

Основываясь на определении цели как антиципированного представления результата каких-либо действий, мы определяем цель разрабатываемой нами концепции как теоретическое и методико-технологическое обеспечение процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов. Цель, в свою очередь, включает совокупность подцелей, состоящих из трех групп: обеспечение деятельности обучающихся по развитию профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов; организация развития профессионально значимых личностных ресурсов как определяющего этапа этой подготовки; повышение эффективности взаимодействия участников образовательного процесса в данной системе.

Структурное исследование феномена профессионально значимых личностных ресурсов, выполненное нами на основе выявленных социально-обусловленных предпосылок и принципов объективности, целостности и голографичности, может служить основой рассмотрения разрабатываемой нами концепции с точки зрения направленности на динамику и функционирование. Исходя из основного постулата системного подхода, отметим, что всякую систему образуют две совокупности – совокупность элементов и совокупность связей (структуры). Данное положение позволяет нам представить сущность и содержание концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов с учетом выделенных нами составляющих характеристик исследуемого феномена.

При этом мы будем основываться на содержании некоторых терминов системного подхода, а именно:

- действующий элемент – предмет, определенным образом зависящий от других и влияющий на другие предметы;
- функциональные связи элементов – преобразования векторов, характеризующих состояние элементов;
- структура – сеть связей между элементами.

На основе общих закономерностей исследования и овладения определенным предметом познания выявленные свойства концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов и ее характеристики позволяют определить границы применимости разрабатываемой нами концепции.

Установление данных границ позволяет определить сферу эффективного функционирования концепции, выделить объекты, на которые распространяется ее действие, осуществить прогнозирование ее применения в других областях. К границам применимости разрабатываемой нами концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов мы относим:

- объекты развития профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов, на которые распространяется действие концепции (педагогический и психологический тезаурус, системное знание основ педагогической деятельности; целостное педагогическое знание, представляющее собой фонд действенных знаний в образовании обучающихся: знание возрастных особенностей, психолого-педагогических доминант развития, доминирующих направлений и технологий педагогической дея-

тельности, ведущих педагогических идей в обучении и воспитании на различных стадиях развития);

- особенности субъектов процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов;
- достигнутый уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся с позиций основных положений системного, интегративно-деятельностного и личностно ориентированного подходов (знания в области методологии, теории и технологии развития личности обучающихся в процессе освоения интегративной составляющей образовательной программы).

Установленные таким образом границы применимости концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов могут подвергаться расширению и изменению в процессе и результате развития самой концепции и педагогической теории в целом.

В плане общих положений разрабатываемой нами концепции следует определиться и с категориальным аппаратом, который призван отразить онтологическую сторону научного знания в области исследуемой проблемы.

Традиционно весь категориальный аппарат разрабатываемой концепции подразделяется на две группы: основные и вспомогательные понятия. Основные понятия предназначены для представления общих идей и положений концепции, принципиальной новизны автора. Вспомогательные понятия могут носить междисциплинарный характер, определять специфику некоторых второстепенных положений концепции.

Выстраивая понятийный аппарат развития профессионально значимых личностных ресурсов обуча-

ющихся в системе подготовки будущих специалистов, мы исходили из необходимости рассмотрения самого феномена процесса этого развития как: а) системы, б) педагогической деятельности, в) процесса и г) компонента подготовки к профессии, соответственно, он включает следующие понятия:

а) педагогическая система, системообразующий фактор, элемент системы, компонент системы;

б) педагогическая деятельность, структура педагогической деятельности, компонент педагогической деятельности;

в) процесс подготовки к профессиональной самореализации;

г) компонент подготовки к профессиональной самореализации обучающихся.

Общие положения разрабатываемой концепции будут неполными и необходимо дать методологические основания ее построения, которые являются важнейшей составляющей концепции, определяющей стратегические направления исследования объекта и обеспечивающей решение следующих проблем:

- упорядочение и расширение терминологического пространства педагогической науки;
- установление новых свойств и особенностей исследуемого объекта; выявление закономерностей и принципов развития объекта исследования;
- определение перспектив развития исследуемого направления, науки в целом.

Таким образом, в качестве методологических оснований исследования проблемы выступает совокупность соответствующих методологических подходов, каждый из которых представляет собой принципиальную ориентацию исследования объекта, понятие или принцип, руководящий его общей стратегией [274, с. 74].

Системный подход, предметом разработки логики и методологии которого считается изучение общих принципов организации системных исследований, обеспечивает правильность постановки научной проблемы в содержательном и формальном аспектах. Процессы интеграции в образовательном процессе и педагогические исследования убедительно доказывают необходимость рассмотрения процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся с точки зрения системного подхода. Понимание целостного педагогического содействия как состояния взаимосвязанности элементов педагогического и психологического знания, необходимость продуцирования процесса развития личностных ресурсов, использование разнообразных приемов и методов педагогического содействия привело к рассмотрению данного процесса с позиции интегративно-деятельностного подхода. Разработка технологического обеспечения процесса развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов, выявление опыта практических аспектов решения данной проблемы привело к необходимости личностно-ориентированного подхода.

Заметим, что в основе разрабатываемой концепции с позиции системного подхода главенствует положение о том, что системное исследование предполагает фиксацию характерных особенностей системного объекта на основе определенных принципов, наиболее значимыми из которых мы считаем:

- представление о целостности изучаемой системы;
- конкретизация представлений о целостности системы через понятия связи и типологии связей;
- представление об упорядоченности системы на основе понятий структуры и организации;

- структурирование системы, результатом которого является наличие в ней уровней и иерархии этих уровней;

- представление об управлении системой как способе регулирования ее многоуровневой иерархии, обеспечивающей функционирование системы;

- реализацию целевого анализа, приводящего к постановке цели;

- определение соотношения функционирования и развития системы с целью поиска адекватных механизмов и построения целостной картины объекта.

С позиции интегративно-деятельностного подхода мы усматриваем ориентации исследования и разрабатываемой концепции развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов как совокупность обобщенных научных представлений по проблеме, характеристику различных направлений ее исследования и организацию теоретической и практической деятельности исследователя. Личностно ориентированный подход исполняет роль практико-ориентированной тактики и парадигмальности разрабатываемой концепции в контексте реализации теоретических положений посредством организации деятельности субъектов образовательного процесса.

Считаем целесообразным раскрыть сущностные характеристики указанных методологических подходов и соотнести их с концепцией обучающихся.

В нашем исследовании основное внимание акцентируется на понятии «педагогическая система». Предваряя определение педагогической системы в контексте нашего исследования отметим, что В.П. Беспалько определяет педагогическую систему как упорядоченную совокупность средств и методов

реализации алгоритмов управления педагогическим процессом [31].

В контексте нашей проблемы исследования актуальным становится определение педагогической системы, сформулированные учёными Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым, которого мы будем придерживаться. Авторы трактуют термин педагогической системы как «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [90, с. 183].

Опираясь на данное определение, мы рассматриваем процесс развития личностных ресурсов обучающихся как педагогическую систему, для которой характерны: субстанциональность элементов, структурность и функциональность. При выявлении составных элементов мы ориентировались на системный подход.

Подчеркнем, что системный подход является общенаучным методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, рассматривающих сложный объект как ряд подсистем. Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов для освоения сложных объектов. Как показал анализ исследований, посвященных применению системного подхода в области образования (Т.А. Ильина [69], Г.Н. Сериков [219], Г.П. Щедровицкий [261], Э.Г. Юдин [274] и др.), систематизация процесса развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов предполагает осуществление целого ряда теоретико-методологических процедур. Среди них:

- формализация целевых ориентаций данного процесса, обеспечивающих четкое определение эталон-

ных ориентиров в его содержании и степени эффективности;

- выбор теоретико-методологических оснований, позиционирующих ракурс изучения процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов и определяющих сущностное наполнение создаваемой концепции;

- определение системообразующих факторов, обеспечивающих ее целостность, возможность функционирования и получения запланированных результатов;

- определение перспектив развития системы и особенностей использования.

Представление целевых ориентаций процесса развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов в содержательном аспекте требует, прежде всего, выбора технологии целеполагания. В научной литературе сложилось несколько подходов к решению данной проблемной задачи: декомпозиция основной цели Ю.А. Конаржевского [94], целеполагание в образовательном аспекте М.А. Данилова, Б.П. Есипова [48], прогностическая концепция целей И.Я. Лернера [122] и др.

Исходя из исследований Ю.А. Конаржевского, общая цель декомпозируется на подцели с учетом следующих требований:

- формулировка исходной цели должна давать операционное описание конечного результата;

- содержание должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей;

- декомпозиция каждой цели верхнего уровня – не менее чем на две цели нижнего уровня;

- формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения;

- цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее верхнего уровня;

- формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;

- цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению;

- построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию [94].

Учитывая данные требования, основной целью нашего исследования выступает обеспечение развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Декомпозиция в этом усматривается в педагогическом содействии на основе производственно-технологического и междисциплинарного насыщения образовательной среды и, как следствие, в развитии профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов.

Существенным для нас является еще и тот факт, что использование системного подхода предполагает более четкую постановку проблемы, определение средств ее решения и способствует улучшению организации научного исследования, а также служит средством совершенствования управления определенной системой. Данная система «не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а коренится, прежде всего, в характере связей и отношений между определенными элементами и имеет своей целью выявление <...> функционирования и развития в его внутренних и внешних характеристиках» [450, с. 17].

Мы также разделяем точку зрения И.В. Блауберга, что «самым основным отличием системного подхода является изначальная и вполне осознанная ориента-

ция на изучение объекта как целого и разработку методов такого изучения» [32, с.184].

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов как целостную систему;
- выделить системообразующий фактор формирования целостного педагогического знания, то есть цель и результат;
- сконструировать систему формирования целостного педагогического знания, выявить составляющие ее компоненты, раскрыть диалектику их взаимосвязи;
- раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы.

Таким образом, можно предопределить возможности системного подхода для разрабатываемой концепции развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов:

- при выявлении составных элементов профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов определяются компоненты профессионально значимых личностных ресурсов, знания педагогических и психологических основ формирования личности, знание принципов, методов, условий воспитания и обучения личности, знание психолого-педагогических доминант развития личности, знание основ технологии обучения и воспитания на различных стадиях развития;
- при установлении в качестве внешних системообразующих факторов развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе

подготовки будущих специалистов как педагогической системы, цели – в рамках достижения сбалансированности компонентов профессионально значимых личностных ресурсов, и востребованности обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности;

- отнесение к внутренним системообразующим факторам структурных связей (между структурными элементами профессионально значимых личностных ресурсов, между этапами их развития) и функциональных связей (между функциональными компонентами профессионально значимых личностных ресурсов);
- структурные связи усматриваются в компонентном составе профессионально значимых личностных ресурсов (мотивационном, содержательном и деятельностном);
- структура педагогической системы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов предстает как модель на основе воспроизводимости её существенных свойств.

Как мы выяснили, интеграция, рассматриваемая как процесс развития системы, направлена на достижение определенного результата – формирование главного интегративного качества – целостности, «интеграция выражает динамику системы, а целостность – результат движения» [278].

Данное обстоятельство учитывается нами с позиции того, что системный подход рассматривается как направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Данный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения. Методологическая специфика системно-

го подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину.

Системный подход выполняет эвристические функции, представляя совокупность познавательных принципов, основным смыслом которых является соответствующая ориентация конкретных исследований, что позволяет выявить недостаточность традиционных предметов изучения для постановки и решения новых задач и определить новые предметы изучения, задавая структурные и типологические характеристики этих предметов.

Учитывая, что системность или системный подход имеет общеметодологический уровень, а деятельность является важнейшим направлением реализации этого подхода, мы можем на основании ранее рассмотренных системного и интегративно-деятельностного подходов, определить место интегративно-деятельностного подхода в ряду уровней методологического анализа. Интегративно-деятельностный подход не может быть отнесен к уровню философской методологии, так как сам по себе он не связан непосредственно ни с разработкой мировоззренческой проблематики, ни с выполнением функций философской критики форм и принципов научного познания.

Данный подход не может быть отнесен и ко второму уровню общенаучных принципов и форм исследования, так как он не распространяется одновременно на совокупность фундаментальных научных дисциплин и не связан с решением широкого круга методологических задач.

Нельзя считать интегративно-деятельностный подход принадлежащим и к уровню методики и техни-

ки исследования, так как он не является специализированной совокупностью процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.

Исходя из этого, интегративно-деятельностный подход принадлежит к третьему уровню конкретно-научной методологии, так как опирается на совокупность подходов и не может квалифицироваться в рамках одного из них при отбрасывании остальных; во-вторых, предполагает совокупность методов и принципов исследования, применяемых в психолого-педагогических, философских исследованиях, связанных с воспитанием, подготовкой субъектов деятельности к ее осуществлению.

Интегративно-деятельностный подход позволил сделать существенные выводы в отношении его возможностей в концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов. Интегративно-деятельностный подход реализуется в нескольких направлениях: изучение процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов как системы с характерными признаками целостности и связности; построение содержания профильных дисциплин на основе принципов интеграции и сведение их содержания в интегративную образовательную программу.

Изучение и анализ возможностей профильных дисциплин позволяет, в нашем случае, рассмотреть развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся как процесс организации деятельности, основанный на интеграции содержания профильных дисциплин с основами производства; как процесс отбора форм, методов и средств развития профессионально значимых личностных ресурсов. Считаем, что

такой подход является продуктивным и учитывает специфику реализации компетентностных комбинаций в процессе развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов. Образовательная деятельность обучающихся в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся данной в системе направлена на овладение комплексом специальных теоретических знаний, практических умений и владений. Она осуществляется на основании постулатов взаимодействия, активности, нормативности и вариативности, анализа и синтеза.

Обобщая исследования в области личностно ориентированного образования можно определить его возможности в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов, каковой является принципиальная ориентация на учебно-педагогическое взаимодействие. Ценность личностно ориентированного подхода как практико-ориентированной тактики развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов состоит в том, что обеспечивается открытое взаимодействие субъектов процесса, актуализируется творческий потенциал обучающихся и саморазвитие, соуправление процессами порождения, развертывания и протекания процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов. В центре данного взаимодействия возникает личность самореализующаяся, саморазвивающаяся и активно познающая.

Данный подход обеспечивает:

- характер взаимодействия педагога и обучающихся в процессе развития профессионально значимых

личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов;

- содержание развития профессионально значимых личностных ресурсов, в соответствии с которым учебный материал с основами производства приобретает субъективное значение;

- самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Таким образом, в качестве обобщения можно указать, что методологическое обоснование предлагаемой нами концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов представляют собой комплексную разработку системного, интегративно-деятельностного и личностно ориентированного подходов к решению исследуемой нами проблемы. При этом системный подход выступает общенаучной основой, интегративно-деятельностный – теоретико-методологической стратегией, а личностно ориентированный подход – практико-ориентированной тактикой.

Еще один существенный момент в разработке концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов состоит в описании ее ядра. В обобщенном смысле под ядром понимается сущность или основа чего-либо. Под ядром концепции следует понимать систему базовых исходных положений и основных идей, определяющих сущность и механизмы построения научной педагогической теории и характеризующих ее специфику. Ядро разрабатываемой нами концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов составляют закономерности и

принципы функционирования и развития исследуемых процессов и явлений, позволяющие оценить современное состояние проблемы, проследить динамику ее становления и перспективы развития. Поэтому для построения и описания ядра концепции развития личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов необходимо выявить сущность понятий «закономерность» и «принципы» и определить основания для выделения закономерностей и принципов исследуемого процесса [274].

Под закономерностью понимается субъективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса. Закономерности, действия которых проявляются в виде тенденций, определяют основную линию развития общества, не предопределяя множества случайностей и отклонений. Познание закономерностей дает возможность их практической реализации в деятельности, в основе выявления закономерностей лежит научный анализ специальной литературы, передового опыта и собственного опыта исследователя. Изучение связей объекта с различными аспектами может привести к выделению различных закономерностей. Нас интересуют педагогические закономерности, которые трактуются как объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса [32].

Закономерности данного процесса детерминированы социальными условиями (в частности, конкретно историческими, социокультурными), природой человека, сущностью и спецификой образовательного процесса и отражают обобщенные знания и педагогический опыт в различных сферах.

Мы исходили из того, что эти закономерности выражают существенные и необходимые связи между его условиями и результатом, а обусловленные ими принципы определяют общую стратегию решения целей образовательного процесса, трактуемого как «подход». Основанием для выделения в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов, являются методологические подходы, заявленные нами как системный, интегративно-деятельностный и личностно ориентированный.

С системным подходом связана закономерность, отражающая связи между структурными элементами и функциональными компонентами системы развития профессионально значимых личностных ресурсов. С интегративно-деятельностным подходом связаны закономерности, отражающие связи между единицами и структурами функционирования процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов как явления целостного. С личностно ориентированным подходом связаны закономерности, отражающие связи между механизмами самоуправления, сотрудничества и субъект-субъектного взаимодействия.

Выделенные закономерности выражают объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов с учетом различных теоретико-методологических подходов. Под принципом в обобщенном смысле понимается основное исходное положение, какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения. Принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых

целей на основе учета объективных закономерностей) и носить обобщенный характер (быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере). В современной педагогической науке принципы рассматриваются в качестве отправной точки построения педагогической деятельности, в зависимости от направления педагогической деятельности выделяются и различные принципы. Опираясь на концепцию В.И. Загвязинского, под принципом в контексте нашего исследования понимается инструментальное, данное в категориях деятельности выражение концепции, методологическое отражение познанных законов и закономерностей; знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики [54].

Кроме того, важным представляется тот факт, что каждый принцип регулирует разрешение частных противоречий, возникающих в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов, в процессе обучения, а взаимодействие принципов – разрешение основных его противоречий. Понимание принципа как выражения концепции и методологического отражения познанных законов и закономерностей соответствует общим нормам педагогической деятельности, обусловленным общественными потребностями. Поэтому данная трактовка интересует нас в меньшей степени. Основная сущность принципа видится в понимании его как знания о целях, сущности, содержании, структуре, форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. Следовательно, в основу выделения и характеристики принципов, составляющих вместе с закономер-

ностями ядро концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов, будет положено именно данное определение.

В нашем исследовании мы определили группу общих и специфических исходных принципов. В группу общих – включены такие принципы, которые имеют универсальный характер, детерминируют учебную деятельность в образовательной организации и непосредственно связаны с закономерностями процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. К ним, на наш взгляд, относятся принципы: проблематизации и интеграции знаний; субъектного взаимодействия участников образовательного процесса. К группе специфических – относятся принципы: педагогической целесообразности, целостности, функциональности, фасилитации, когнитивности, совместной творческой деятельности, многомерного и множественного описания.

Выводы по главе 1

На основе определения субъективного характера личностных ресурсов и выделения их педагогических аспектов профессионально значимые личностные ресурсы обучающихся рассматриваются как педагогическое понятие. Они имеют свойство развиваться, проявляя себя в качестве аспекта профессиональной самореализации обучающихся. Данное положение позволяет выдвинуть развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в качестве важной задачи образовательного процесса в системе подготовки будущих специалистов.

Понятийно-категориальный аппарат позволяет уточнить терминологическое пространство исследуемой проблемы и представляет единство общих, специальных, основных и дополнительных понятий. Общие понятия (потенциал, способности, ресурсы, мотивация) дают возможность отграничить круг рассматриваемой проблемы; специальные (репродуктивное, взаимодействие, самоуправление, междисциплинарное взаимодействие) отражают специфику построения концепции; основные (профессионально значимые личностные ресурсы, развитие, профессиональное образование) позволяют выразить главные авторские идеи; дополнительные (сбалансированность, целеполагание, направленность мышления, ценностные ориентации, активность) способствуют определению особенностей и взаимосвязей элементов концепции.

В структуре профессионально значимых личностных ресурсов выделены следующие компоненты: мотивационный (включающий учебно-познавательную мотивацию, мотивацию к саморазвитию) и компонент способностей (субординирующий две группы: систем-

ные, показывающие, насколько в существенных чертах обучающийся подготовлен к исполнению функций, и специальные, характеризующие особенности отдельных элементов подготовленности обучающихся к дальнейшей профессиональной деятельности).

Эмпирически обоснованы критерии, показатели и уровни развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. В качестве внутреннего интегрального критерия их развития выступает сформированность его компонентов. В качестве внешнего интегрального критерия развития – выделена результативность образовательной деятельности как условие самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности.

Внешний интегральный критерий представлен как система внешних критериев, позволяющая оценивать уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся опосредованно, через содержательные и динамические показатели:

- мотивационный критерий раскрывается через следующие показатели: ценностные ориентации, мотивации (учебно-познавательная мотивация и мотивация к саморазвитию), иерархия мотивов;
- аналитический критерий выражается посредством показателей в контексте дифференциации и самооценки обучающимися своих способностей (общих способностей, способности к какому-либо виду деятельности); анализа уровней самопонимания и самоосознания; удовлетворенности достигнутым уровнем реализации способностей. Также рассматриваются показатели по выявлению уровней знаний об образовательной деятельности, ее нормах, требованиях; общего отношения к деятельности, самоуправления личности, локуса контроля; определения причин слабого

развития профессионально значимых личностных ресурсов и успешности деятельности в рамках учебных и производственных практик;

- прогностический критерий проявляется в соответствии прогноза и результатов развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся относится к междисциплинарному воздействию и изучается психологией, общей и профессиональной педагогикой.

Проблема развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов сложна и многоаспектна, поэтому ее изучение должно осуществляться с различных позиций. Методологические основания процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов исследованы с точки зрения системного, интегративно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, каждый из которых раскрывает его определенную специфику, а их комплексное взаимодополняющее использование дает общее представление о данном феномене.

Системный подход обеспечивает целостность изучения процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов, дает возможность исследовать его природу и внутренние механизмы функционирования. Под педагогической системой понимается совокупность объектов педагогического процесса, формирующихся и функционирующих в рамках социального института, ориентированная на достижение социально-значимых целей и управляемая на основе нормативно-правовых положений. Опираясь

на данное определение, развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов мы представляем как педагогическую систему, характеризующуюся следующими признаками: субстанциональность элементов, составляющих данную систему; структурность (наличие взаимосвязей и отношений между элементами системы); функциональность (функционирование педагогической системы как неделимого целого).

Интегративно-деятельностный подход рассматривает явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика деятельности и подготовки к ней с позиций этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второго. При этом подготовка к деятельности определенного плана рассматривается как система с определенной структурой и наличием взаимосвязей между компонентами.

Личностно ориентированный подход рассматривается как практико-ориентированная тактика исследования, что предполагает выявление практических аспектов решения проблемы на основании совокупности научного опыта. С точки зрения методологии исследуемый подход позволяет выявить специфику построения деятельности участников процесса на основе уважения к личности, доверия к ней, выявить роль и место субъектов образовательного процесса и обеспечить раскрытие и максимальное использование субъектного опыта.

Обозначенные нами методологические подходы позволили уяснить проблему развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся

в системе подготовки будущих специалистов как целостность, на основе обобщения научных положений «преломить» их к проблеме нашего исследования, рассмотреть данную проблему на структурно-содержательном, структурно-функциональном и практико-ориентированном уровнях. В целом указанные положения позволяют выявить основания научного опыта и практической деятельности в решении проблемы развития профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов, к которым нами отнесены необходимость анализа интеграции содержания профильных дисциплин с основами производства как фактора развития профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов.

Выявленные факторы, определяющие границы применимости подходов формирования целостного педагогического знания обучающихся, включающие объекты, на которые распространяется действие выдвинутых предположений, области педагогической действительности, специфику субъектов педагогического процесса, условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления, позволили определить и охарактеризовать объекты развития и систематизировать теоретико-методологические основы разрабатываемых нами подходов.

Глава 2. Основные подходы к развитию профессионально значимых личностных ресурсов будущих специалистов

2.1. Содержание профессиональной подготовки с основами производства как системообразующий компонент процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся

Идея междисциплинарного обеспечения содержания подготовки будущих специалистов на основе введения основ производства в контексте нашего исследования представляется весьма продуктивной. Она значительно углубляет и расширяет позитивные возможности дидактической интеграции, позволяя системно осуществлять межпонятийные связи, формируемые в сознании личности в соответствии с её профессионально значимыми личностными ресурсами.

Образование представляет собой один из важнейших факторов интеграционных процессов в современном мире. Именно в образовательном пространстве сосредоточены основные социально-экономические, политические, религиозные и культурологические проблемы. Поэтому на повестку дня ставится вопрос о возможности универсального подхода к образованию в поисках стратегии гармоничного междивизиационного развития с учётом технологизации и цифровизации экономики. Ключевой проблемой является осмысление роли основ производства как составляющей современного образовательного процесса, и в период реализации «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2035 года» она приобретает особый смысл [233].

Бесперывная и всё убыстряющаяся деятельность человечества привела к появлению техногенной среды, представляющей собой некую совокупность средств и процессов, обладающих сверхсуммарным эффектом. Так как усложнение техногенной среды происходит ускоряющимися темпами, то от субъектов деятельности требуются технологические компетенции. С учетом экспоненциального нарастания наукоёмких технологий и создания новых технических средств, избавляющих людей от рутинной деятельности в области физической и умственной работы, на одно из первых мест выходит задача «...создания научно-технологической системы, включающей в себя разработку и внедрение природосообразных, цифровых «безлюдных» технологий, искусственного интеллекта» [233].

Различие между генетически определённым состоянием человека и его состоянием как субъекта деятельности, непрерывно возрастает, поэтому каждое новое поколение в современном мире испытывает всё большие сложности адаптации в реально существующем технико-технологическом мире. Из-за постоянного изменения техногенного пространства, человек вынужден приобретать гибкие профессиональные компетенции. Данные компетенции должны увязываться с соответствующими представлениями личности, способной активно функционировать в технико-технологической среде: о характеристиках производства и многообразии видов преобразовательной деятельности, результатах и последствиях их влияния на личность; зависимости процессов, способов и средств деятельности от развития науки; о влиянии результатов преобразующей деятельности на развитие самой науки. Необходимо знание общих закономерностей процессов и методов преобразования ресурсов при получении конечного

или промежуточного результата; средств и организационных форм, принципов действия, функций и способов управления производством, обеспечивающих данные процессы.

Профессиональные компетенции специалиста должны включать умения по прогнозированию, проектированию и моделированию процессов, конструированию объектов; выполнению разнообразных технологических операций по управлению, обслуживанию, эксплуатации распространённых производственных объектов. Также должна быть сформирована готовность к оценке состояния социально-производственной и технологической среды в условиях цифровизации образования и прогнозированию успешности и мобильности собственной профессиональной деятельности.

Такой учёт реализуется посредством интеграции содержания программ подготовки будущих специалистов, создания материально-технических условий и благоприятного нравственно-психологического климата в образовательной организации, обеспечения необходимого уровня профессиональной идентичности профессорско-преподавательского состава. При этом с необходимым элементом является проникновение знаний основ производства и его методов в содержание профильных дисциплин, а также увеличение доли содержания образования с основами производства в разных педагогических системах образования.

Правомерность составляющей подготовки будущих специалистов с основами производства подкрепляется в общем и целом тремя взаимосвязанными аргументами:

- статус интеграции содержания образования с основами производства способствует не только профес-

сиональной подготовке, но и наращиванию профессионально значимого потенциала личности;

- подготовка обучающихся, ориентированных на междисциплинарное взаимодействие, предполагает достаточно гармоничное развитие будущего специалиста, формирование не только аналитических (строго фундированное мышление), но и синтетических (продуктивное воображение) способностей;

- деятельность осуществляется в конкретном профессиональном контексте.

Профильная составляющая с основами производства определяется простым и очевидным обстоятельством, что будущий специалист – это не только носитель чисто профессиональных знаний и навыков. Поскольку разнообразные социальные и социально-психологические эффекты, возникающие в сетях взаимодействий, способны весьма существенно повысить (или, наоборот, понизить) продуктивность профессиональной деятельности, знания, позволяющие прогнозировать и использовать (или предотвращать) такие эффекты, невозможно отделить от других элементов профессиональной подготовки специалиста. Кроме того, надо учитывать, что научно-технический прогресс, помимо всего прочего, является мощным генератором социальных и социокультурных изменений. И эту ее функцию, так или иначе, надо уметь принимать во внимание на всех стадиях жизненного цикла сколько-нибудь значительных по своему масштабу проектов.

Достижение необходимого уровня «производительной оснащённости» будущего специалиста – это не только проблема качества преподавания профильных дисциплин подготовки будущих специалистов. Как бы ни были важны образовательные стандарты, содержа-

ние учебных планов, все это даёт действительный эффект лишь при условии позитивной мотивации обучающихся.

Образованность – это не просто какой-то освоенный объем знаний, эта навыки и приемы работы с этими знаниями, их производство и воспроизводство. Сущность обучения с основами производства заключается в освоении тех аспектов производства, которые обеспечивают способность личности к самопознанию, пониманию других людей и их сообществ. Только в этом случае возможно достижение обучающимися тех уровней образованности, которые создадут основу для формирования саморазвивающейся личности, способной к самореализации в различных сферах профессиональной деятельности.

Под уровнем образованности понимается качество личности, которое характеризуется способностью решать задачи познавательной, ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности с опорой на освоенный социальный опыт. Уровни образованности различаются классами задач, которые способна решать личность на основе использования социального опыта.

Можно выделить пять основных уровней профессионального образования, каждого из которых достигает определенная часть выпускников:

- 1) формирования фрагментарных знаний в различных предметных областях;

- 2) информированности, который характеризуется системными знаниями в изучаемых предметных областях и способностью репродуцировать их;

- 3) профессиональной компетентности, достаточного для выполнения необходимых функций в определенной сфере деятельности;

4) общепрофессиональной компетентности, достаточной для ориентации в производственной сфере, формирования способности самостоятельно оценивать конкретные производственные ситуации, для овладения методами самообразовательной деятельности;

5) достижение уровня технологической компетентности, необходимой для решения мировоззренческих, исследовательских, творческих задач.

Задача заключается в том, чтобы существенно увеличить долю обучающихся, достигающих уровней общепрофессиональной компетентности. Решение данной задачи основывается в значительной мере на введении междисциплинарной и производственно-технологической составляющих в содержание подготовки будущих специалистов.

В практике предлагается использование ряда путей, направленных на повышение качества содержания подготовки будущих специалистов:

- увеличение числа изученных профильных дисциплин;
- увеличение времени на изучение профильных дисциплин;
- разработка новых программ содержания профильных дисциплин.

Происходящие изменения чаще всего обеспечивают некоторый мотивационный эффект, способствуют расширению кругозора обучающихся, отказу от привычных идеологических стереотипов и традиционных взглядов на проблемы личности и общества. Но при этом далеко не всегда происходят качественные изменения в уровне образованности обучающихся. Одна из проблем заключается в определении «познавательных единиц» (по определению А. Андреева), усвоение которых обеспечивает новое качество образования [7].

Обычно к таким «познавательным единицам» относятся факты, общие понятия, закономерности, принципы, правила, теории, методы. Однако опыт показывает, что увеличение объема усвоенных фактов или понятий, правил или теоретических выводов еще не оказывает существенного воздействия на изменение уровня образованности. Следовательно, необходим подход к выбору «познавательных единиц», на базе которых конструируется содержание подготовки будущих специалистов на основе выявления производственно-технологических и междисциплинарных аспектов в дисциплинах, раскрывающих основы наук.

Эффективность профессиональной подготовки будущего специалиста может быть достигнута только в процессе реализации содержания образования, предусматривающего формирование знаний об основах современного производства, получения практических умений в аспекте преобразования объектов деятельности. Включение обучающихся в практическую деятельность посредством проведения профессиональных проб, способствует активизации когнитивных и функциональных процессов, что приводит к формированию объективного отношения к окружающей действительности, выявлению потенциальных возможностей обучающихся к профессиональному виду деятельности [2].

В свете решения данной стратегической задачи становится очевидной исключительная важность выделения ряда направлений в контексте решения выше обозначенных проблем, связанных с профессиональной подготовкой обучающихся. Особое значение необходимо отвести направлению по подготовке обучающихся к участию в чемпионате WorldSkills, организованной WorldSkills International (WSI) – междуна-

родной некоммерческой ассоциацией, целью которой является повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру, популяризация рабочих профессий через проведение международных соревнований по определенным компетенциям [36].

Реализация данного направления предполагает:

- усиление прикладных аспектов изучения законов, правил, условий, форм, средств технологического преобразования объектов деятельности;
- формирование знаний о мире профессий, производственных процессах в материальной и нематериальной сферах деятельности;
- развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся на основе выявления профессиональной направленности обучающихся в процессе подготовки к участию чемпионате WorldSkills;
- осознание необходимости оперативного освоения постоянно возникающих видов деятельности, в том числе с использованием цифровых технологий и искусственного интеллекта.

К основным отличиям от традиционного наполнения содержания учебного материала можно отнести: сочетание определенных элективных курсов в рамках учебного плана, внесение основ производства в содержание каждой профильной дисциплины, что более точно соответствует обозначенным выше воспитывающим и развивающим целям; реализации новой парадигмы в профессиональном образовании: «от дисциплины фундаментальной к дисциплине функциональной»; учет междисциплинарного характера учебного материала и внутридисциплинарных связей, логики в последовательности изложения отдельных вопросов.

Разработанная на основе системного подхода педагогическая система развития профессионально значи-

мых личностных ресурсов обучающихся представляет собой единство блоков, каждый из которых имеет свои цели, средства и задачи. Цель интегративно-гносеологического блока – создание системы знаний о профессионально значимых личностных ресурсах обучающихся в контексте формирования профессиональной идентичности; практического – изучение наличного уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов с помощью разработанных критериев, показателей; мотивационно-целевого – формирование мотивации через организацию учебно-познавательной деятельности на основе проектных технологий; проективного – проектирование желаемого (идеального) уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов и педагогических условий, факторов и средств развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся; содержательно-процессуального – представление междисциплинарного взаимодействия как средства развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся (направления и средства развития); технологического – внедрение педагогических технологий, развивающих профессионально значимые личностные ресурсы обучающихся; итогово-аналитического – анализ итогов с целью выявления достижения целей развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов.

Процесс обучения определяется последовательностью и внутренним содержанием этапов его реализации, соблюдение которых обеспечивает устойчивое повышение уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся

Профессиональное образование включает в себя мощный социально-профессиональный и психологи-

ческий диагностический блок, предоставляющий обучающимся возможность не только определить своё отношение к тому или иному виду профессиональной деятельности, но и познать свои профессионально значимые личностные ресурсы, степень и возможность их развития.

Соответственно, основными целями интеграции содержания профильных дисциплин с основами производства в системе подготовки будущих специалистов являются следующие:

- формирование системы полноценного образования обучающихся в соответствии с их профессионально значимыми личностными ресурсами;

- установление преемственности между профильными дисциплинами на основе отбора и создания дидактических комплексов, обеспечивающих эффективное освоение образовательной информации и способов деятельности обучающихся, включающих основы производства, в соответствии с принципами, обусловленными личностно ориентированной парадигмой образования и отражающими специфику вариативного обучения, ориентированного на формирование профессиональных устремлений обучающихся и учет социального заказа региона.

Реализация данных целей предусматривает решение определенных задач:

1) выявление на возможно более ранних ступенях обучения способностей как компонента профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, к тем или иным видам деятельности и их развитие, в случае необходимости – переориентацию обучающегося с одного профиля на другой;

2) осуществление психолого-педагогического диагностирования в рамках изучения профильных дисциплин обучающимися.

3) обеспечение возможного выбора индивидуальных образовательных программ для более глубокого удовлетворения интересов обучающихся с учетом их образовательных потребностей и профессиональных запросов;

4) внедрение и апробация содержания профильных дисциплин, развертывание и наполнение дидактических комплексов, обеспечивающих обучение с учетом производственно-технологической и междисциплинарной направленности содержания образования.

Реализация интегративно-деятельностного подхода в образовательных организациях подготовки будущих специалистов возможна при следующих условиях:

- введение в учебный план Основной профессиональной образовательной программы производственно-технологической и междисциплинарной составляющей элективных курсов, направленной на выявление профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся;

- создание дидактических комплексов, в том числе разработка диагностических процедур, реализуемых на «входе» и «выходе» подготовки будущих специалистов, обеспечивающих развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся;

- разработка содержания учебного материала профильных дисциплин и/или широкого спектра элективных курсов, включающих основные сферы производства, в том числе и наукоёмкие отрасли производства;

- предоставление обучающимся данных о состоянии рынка труда и рынка образовательных услуг;

- обеспечение высокого уровня профессионально-педагогической и управленческой компетентности педагогических работников;

- внедрение эффективных способов профессионально-педагогической и управленческой деятельности;

- междисциплинарное взаимодействие с организациями, производственными предприятиями, направленное на формирование целостной картины дальнейшей профессиональной деятельности.

Для реализации данных условий необходимо наличие стратегии последовательных изменений образовательного пространства в режиме подготовки будущих специалистов. Факторы управления, обеспечивающие эту стратегию, будут рассмотрены в следующей главе.

На наш взгляд, процесс реализации междисциплинарной составляющей элективных курсов должен включать три этапа: аналитический, подготовительный, обучающий.

Целью аналитического этапа являются сбор, анализ и структурирование информации об образовательных потребностях обучающихся для определения алгоритмов оперативного и стратегического управления деятельностью по реализации профиля обучения будущих специалистов. Основные задачи этапа и направления деятельности соответственно предполагают:

- 1) сбор, анализ и структурирование информации об образовательных запросах обучающихся в связи с выбором данного профиля обучения;

- 2) изучение состояния рынка труда и рынка образовательных услуг;

- 3) анализ состояния дидактического и методического обеспечения действующих учебных программ и определение недостающих элементов для развертывания образовательных программ;

- 4) отбор и разработка учебных программ, направленных на развитие профессионально значимых лич-

ностных ресурсов обучающихся на основе выявления их образовательных потребностей и профессиональных устремлений;

- 5) анализ и структурирование информации об уровнях профессиональной компетентности (состояние учебно-материальной базы, кадровый потенциал, дидактическое и методическое обеспечение образовательного процесса) организаций, в том числе и образовательных, осуществляющих функции междисциплинарного взаимодействия;

- 6) оформление плана управленческих и исполнительских действий в рамках междисциплинарного взаимодействия в образовательных организациях.

Целью подготовительного этапа является развертывание учебных программ, направленных на развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов. Основные задачи этапа и направления деятельности предполагают: предварительное диагностирование профессионально значимых личностных ресурсов на основе анкетирования, тестирования, собеседования, индивидуального консультирования; согласованный отбор и корректировка содержания сквозных учебных курсов; создание дидактического и методического обеспечения образовательного процесса в рамках развития профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов.

Целью обучающего этапа является внедрение и апробация профильных образовательных программ на основе интеграции содержания профильных дисциплин с основами производства. Это предполагает выделение следующих основных задач этапа и направлений деятельности:

- реализация основных содержательных линий подготовки будущих специалистов на основе междисциплинарного и производственно-технологического взаимодействия;

- уточнение и корректировка содержания разработанной образовательной программы, направленной на развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся;

- корректировка дидактического, методического обеспечения сопровождения образовательного процесса с учетом специфических черт развернутой образовательной программы на основе уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов.

При организации образовательного процесса следует принять во внимание объективную необходимость подготовительной работы по его обеспечению (стандарты, учебные планы, примерные образовательные программы, учебники и методические пособия, переподготовка кадров и пр.). Следует также учитывать необходимость соотнесения планируемых действий с рядом осуществляемых общесистемных нововведений, направленных на развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Модель программы профессионального образования в части содержания учебного плана, по сути, должна предусматривать возможность предоставления разнообразных вариантов комбинаций учебных курсов, обеспечивающих гибкую систему подготовки будущих специалистов. Также предполагается существенное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Совершенно очевидно, что без полноценного междисциплинарного компонента с основами производ-

ства в содержании учебного материала профильных дисциплин окажется сведённым к подбору вариативной части учебного плана без учета индивидуальных запросов обучающихся и без учёта их готовности к формированию этого запроса.

В интегративно-деятельностном подходе, в основу которого положен приоритет личности, важной составляющей является междисциплинарный элективный курс в рамках подготовки будущих специалистов. Его основу составляют:

- диагностирование интересов, склонностей, способностей, образовательных запросов обучающихся;

- проведение профессиональных проб на базе производственных предприятий, образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования (см. табл. 1).

Система проведения профессиональных проб предусматривает возможность применения разнообразных вариантов комбинаций курсов в рамках профиля обучения, обеспечивающих гибкую систему подготовки будущих специалистов обучающихся:

- *I вариант:* осуществление перехода обучающихся с одного элективного курса на другой в рамках одного профиля в случае высокого уровня результативности их образовательных достижений.

- *II вариант:* осуществление перехода с одного профиля на другой в рамках смежных основных программ профессионального образования на основе результатов достижений, обусловленных контрольными «срезами» по определению профессиональных компетенций обучающихся по окончании 1-го курса.

Примерная программа элективного курса для обучающихся

№ п/п	Наименование разделов, тем	Количество часов		Форма организации образовательной деятельности
		теория	практика	
1	2	3	4	5
1	Входное диагностирование способностей, возможностей, индивидуальных особенностей	2	6	Анкетирование, тестирование, собеседование
2	Введение в профессию: перечень профессий, специальностей, характерных для определенной отрасли в рамках профиля обучения	1		Лекция
3	Общее знакомство с профессией	2		Профессиональная экскурсия на предприятие, просмотр видеороликов

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
4	Психологические, интеллектуальные и коммуникативные качества личности, необходимые для освоения профессии	2	2	Лекция, тестирование
5	Содержательные аспекты профессиональной деятельности в рамках профиля обучения	В зависимости от учебного плана	В зависимости от учебного плана	Лекция, комбинированный урок, конференции
6	Технологические аспекты профессиональной деятельности в рамках профиля обучения	В зависимости от учебного плана	В зависимости от учебного плана	Практика, деловая игра, проект, конкурс «Лучший по профессии»
7	Профессиональные пробы		4	Контрольная работа, зачет, экзамен, участие в конкурсах различного уровня, чемпионате "World skills"
8	Выходное диагностирование		4	Анкетирование, тестирование, собеседование

Элективные курсы представляют собой процедуры практического знакомства с содержанием образовательной деятельности по тому или иному направлению, информационной поддержки профиля дальнейшего образования и наиболее адаптированных к данной ситуации активизирующих методов оказания содействия в выборе специализации обучения.

Реализация элективных курсов преследует своей целью подготовку обучающихся к ситуациям выбора направления дальнейшего образования, то есть, по сути, курсы являются ориентирующими на смежные специальности выбранного профиля обучения. В рамках реализации данного элективного курса предполагается увеличение часов вариативного компонента учебного плана; деление группы на необходимое число подгрупп при организации обязательных занятий по выбору. При организации элективных курсов необходимо учитывать, что число таких курсов должно быть по возможности значительным. Они носят краткосрочный и чередующийся характер, являются своего рода учебными модулями. Курсы по выбору вводятся постепенно, так как единовременное введение целого спектра разнообразных таких курсов может поставить обучающегося перед трудноразрешимой задачей. Необходима целенаправленная, опережающая работа по освоению обучающимся самого механизма принятия решения, освоения поля возможностей и ответственности.

Элективные курсы в системе подготовки будущих специалистов рассматриваются как инструмент внутрипрофильной дифференциации, как средство компенсации профильной однонаправленности, как занятия, способствующие расширению мировоззренческих представлений обучающихся в рамках определен-

ного профиля. Программы элективных курсов определяют максимальное когнитивное пространство по направлениям деятельности и имеют надпредметный интегративный характер. Элективные курсы выполняют две функции. Одни из них могут «поддерживать» изучение основных профильных дисциплин на заданном профильным стандартом уровне. Например, элективный курс «Математическая статистика» поддерживает изучение профильной дисциплины «Экономика». Другие элективные курсы служат для внутрипрофильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий. К примеру, курсы «Информационный бизнес», «Основы менеджмента» и др. в социально-гуманитарном профиле; курсы «Химические технологии», «Экология» и др. в естественнонаучном профиле. Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать обучающийся.

К элективным курсам предъявляется ряд обязательных требований. Разрабатываемая программа элективных курсов должна включать новый для обучающихся учебный материал:

- не дублирующий содержание базовых программ;
- содержащий познавательный и практически значимый учебный материал с акцентом на интеграцию с основами производства и междисциплинарность;
- направленный на достижение запланированных целей и соблюдение последовательности изучения учебного материала;
- отвечающий требованиям дифференциации обучения на основе развития профессионально значимых личностных ресурсов;

• предусматривающий осуществление обучающимися профессиональных проб, в процессе которых отрабатываются профессиональные компетенции.

Отбор содержания элективных курсов осуществляется в соответствии со следующими критериями (табл. 2, 3):

1. Актуальность содержания программы (соответствует целям и задачам профессиональной подготовки обучающихся, отражает значимые теоретические сведения и практические способы образовательной деятельности, способствующие профессиональной самореализации обучающихся).

2. Адекватность содержания элективного курса содержанию образовательной деятельности (достаточный объем теоретических знаний для формирования способов, методов и приемов практической деятельности, в соответствии с уровнями развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся). Процесс изучения содержания программного материала распределен по времени с учётом его достаточности для освоения учебного материала.

3. Операциональность определения понятий (профессиональные компетенции, которые предлагается сформировать у обучающихся, их измерение и применение в практической деятельности).

4. Соответствие образовательной программы требованиям к оформлению и содержанию (наличие структурных единиц программы: пояснительная записка, учебно-тематический план, содержание образовательной информации, перечень лабораторных и практических работ, материально-техническое обеспечение, межпредметные связи, перечень учебных материалов).

Таблица 2

Оценивание образовательной программы

№ п/п	Критерий	Уровень	Баллы
1	Актуальность содержания программы		
2	Адекватность содержания элективного курса содержанию образовательной деятельности		
3	Операциональность определения понятий		
4	Соответствие образовательной программы требованиям к оформлению и содержанию		
	Итого: Максимальное количество баллов – 12 (4 критерия × 3 балла)		

Таблица 3

Характеристика уровней соответствия критериев содержанию программ элективных курсов

Уровень	Баллы
1	2
Недопустимый (содержание образовательной программы полностью не соответствует требованиям характеристики критерия)	0

Окончание табл. 3

1	2
Средний (требования, заключенные в характеристике критерия, выполняются, но не в полном объеме)	1
Оптимальный (содержание образовательной программы полностью соответствует требованиям характеристики критерия и выполняются максимально)	2

Профильная направленность обучения является средством дифференциации и индивидуализации образования, позволяющим за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать условия в соответствии с их профессиональными интересами и образовательными запросами.

Как известно, между учебными и профессиональными интересами существует тесная взаимосвязь. С одной стороны, глубокий и устойчивый интерес обучающихся к изучаемой дисциплине пробуждает или усиливает познавательный интерес к выбранному направлению профессиональной деятельности. С другой стороны, возникший интерес к направлению профессиональной деятельности способствует дальнейшему развитию и углублению учебных интересов, деятельному усвоению знаний.

Только компонент содержания профессиональной подготовки с основами производства позволит обучающимся развить их кругозор, способность ориентироваться в современных наукоёмких технологиях сфер

производства, сервиса, цифровых взаимодействий и коммуникаций. Обучающиеся смогут научиться разбираться в конструкциях и принципах действия средств материального и нематериального производства, овладеть основами управления распространенными технологическими машинами, приборами, аппаратами и механизмами, сформировать практические умения познавательной, созидательной и преобразующей деятельности, усвоить прикладные элементы формирующихся компетенций [68].

Таким образом, речь идёт о разработке новых подходов по подготовке обучающихся образовательных организаций с позиций придания развивающей информационно-технологической направленности содержания образования по профильным дисциплинам. В качестве базовой основы развертывания профессиональной подготовки обучающихся предлагается структурирование содержания образования на основе введения компонента с основами производства для всех профилей обучения, так как именно в содержании данного компонента синтезируются технологические знания, раскрывающие способы их применения в различных областях деятельности человека.

Такой подход позволит обеспечить практико-ориентированный характер подготовки обучающихся по всем профилям обучения. При этом возникает необходимость предоставления различных вариантов комбинаций профильных дисциплин, обеспечивающих гибкую систему организации профессиональной подготовки. Не останавливаясь на базовых общеобразовательных дисциплинах, являющихся обязательными для изучения на всех профилях обучения, определимся с содержанием профильных дисциплин в контексте профессиональной подготовки обучаю-

щихся. В основе построения структуры содержания учебного материала в рамках профильных дисциплин должен быть положен блочно-модульный принцип. Всё содержание составляется из логически законченных блоков, скомпонованных в свою очередь из модулей, которые представляют те или иные технологии из различных сфер деятельности. Их совокупность за весь период профессиональной подготовки позволит познакомить обучающихся с основами производства по основным направлениям профессиональной деятельности. При этом решение различного типа учебных задач, охватывающих сферы производства, способствует реализации развивающей функции профессиональной подготовки, формированию представлений об основах производства на базе личного опыта, полученного при прохождении профессиональных проб в процессе учебных педагогических и производственных практик [86].

Как отмечается во многих психолого-педагогических исследованиях, вне деятельности, включающей обучающегося в реальную социальную практику, в сложные связи с окружающим миром, не может в полной мере произойти «распредмечивание» знаний. Усваиваемые понятия могут приобрести научно-ориентировочный, операционный, но не личностный смысл. Реально-деятельный, реально-значимый смысл знания приобретают в социальной практике, которая не может иначе существовать, как в форме, приближенной к профессиональной деятельности – универсального способа выполнения социальных функций. Обучение вне деятельности выступает преимущественно как репродуктивное выполнение поставленных кем-то задач, в силу чего усваиваемое знание не приобретает мотивационного влияния, т.е. личностного смысла.

В рамках данной программы предполагается использовать следующие методы исследования: анализ образовательных программ и нормативной базы в сфере образования; адаптирование позитивного опыта работы образовательных организаций, реализующих аналогичные образовательные программы; отслеживание динамики изменений количественных и качественных параметров учебного процесса (мониторинг).

Таким образом, интегративная составляющая образовательной программы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся учитывает следующие условия:

- *организационные*, связанные с организацией деятельности обучающихся по развитию профессионально значимых личностных ресурсов на принципах учебно-педагогического взаимодействия; непрерывного мониторинга этой деятельности; образовательной среды как системы, обеспечивающей качественный переход от идеализированных профессионально значимых личностных ресурсов к материализованным личностным ресурсам посредством расширения целей;

- *технологические*: организация проектной деятельности, направленной на осознание генезиса способов формирования мотивов как системы приемов самоорганизации обучающихся;

- *дидактические*: интеграция и дифференциация процесса образования, проявляющиеся в установлении связей между профильными дисциплинами, направленными на актуализацию потребности обучающегося в развитии профессионально значимых личностных ресурсов, использование форм индивидуализация процесса образования, способствующая построению образовательных траекторий для каждого обучающегося с помощью выбора форм деятельности

по формированию мышления как компонента способностей; адекватное педагогическое оценивание результатов образовательной деятельности на основе развития их профессионально значимых личностных ресурсов; реализация принципов развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в ходе образовательного процесса.

При этом результативность структурирования содержания образования на основе введения компонента с основами производства для всех профилей обучения как средства развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся достигается за счет реализации психолого-педагогических технологий поэтапного достижения личностных результатов: проектных, когнитивных, диагностических, саморазвития мотивации, формирования мышления как компонента способностей.

Для целенаправленного формирования у обучающихся профессионально значимых личностных ресурсов по отношению к конкретным сферам, областям и видам дальнейшей профессиональной деятельности, в образовательных организациях проектирование содержания профессиональной подготовки должно совершаться на следующих основных положениях:

1) осуществление подхода, предусматривающего системное структурирование содержания профессионального образования, учитывающего основы производства;

2) отбор группы учебных дисциплин, обладающих общностью объекта, предмета и целей, направленных на подготовку обучающихся к дальнейшей эффективной образовательной деятельности в учебных заведениях;

3) повышение социально-экономической эффективности профессиональной подготовки за счет усиления её адресности;

4) учёт локальных изменений в потребностях рынка труда в соответствии с перспективами развития производства [62].

Структурный компонент содержания образования с основами производства представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Структурный компонент содержания образования с основами производства

Важным организационным направлением является формирование у обучающихся функциональной компетентности, предполагающей обязательное знание технологии производства и принципов его организации. К примеру, изучение производства серной кислоты, позволяет продемонстрировать прикладной характер обучения. Вещества рассматриваются с разных позиций: как сырье (сера или серный колчедан) и как продукт производства (серная кислота). Основываясь на её свойствах, анализируются области применения серной кислоты в различных отраслях промышленности.

Скорость протекания химических реакций и соблюдение последовательности выполнения технологических процессов выступают основой установления производственных режимов и определения конструктивных особенностей соответствующего оборудования: печи обжига, электрофильтров, контактного аппарата, теплообменников, адсорберов и других. Рассмотрение материалов и конструкций аппаратов позволяет акцентировать внимание на приемах повышения производительности и интенсификации производства, таких как использование обогащённого кислородом воздуха на этапе обжига сырья; внедрение реакторов «кипящего слоя»; обеспечение непрерывности, автоматизации и дистанционного управления технологическими процессами, в том числе для сохранения здоровья людей, задействованных на сернокислотном производстве. При обсуждении вопросов сохранения окружающей среды, уделяется особое внимание принципам организации безотходного производства, системе очистных сооружений, например, использованию циклонов при очистке печного газа, мониторингу выбросов сернистого газа, серы и других веществ, загрязняющих атмосферу, почву, водоемы [54].

Необходимо также отметить ротационный метод исследования технологических процессов на различных стадиях производства. Изучение деятельности работы инженера-технолога, химика-аналитика, оператора, мастера по ремонту и наладке оборудования, аппаратчика и других специалистов способствует обсуждению тех или иных аспектов совершенствования технологий, производственных процессов, аппаратуры и оборудования, что влечет за собой эффек-

тивность развития гибких профессиональных компетенций обучающихся, способствует универсальности и результативности профессиональной подготовки в целом.

Таким образом, содержание профессиональной подготовки современного специалиста, систематизирующим компонентом которой выступают основы производства, позволит обеспечить преемственность обучения по профилям на более глубоком содержательном уровне и за счет интеграции общего компонента с основами производства в содержание учебного материала профильных дисциплин, сформировать у обучающихся взаимосвязанную систему знаний, адекватных современному научному уровню в контексте подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности. При этом компонент с основами производства предполагает акцентуацию внимания обучающихся на значимое для общества применение полученных знаний, следовательно, создается возможность обоюдовыгодного для социума и конкретного субъекта деятельности использование полученных в результате профессиональной подготовки необходимых компетенций. Тем самым обеспечивается создание образовательной среды по «...формированию навыков самостоятельной учебной деятельности, подготовке обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности», декларированных в Федеральном Законе «Об образовании в РФ» [245]

2.2. Развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся на основе приоритета учебно-педагогического взаимодействия в процессе решения производственно-технологических и междисциплинарных задач

С философской точки зрения деятельность представляет собой особый личностный способ отношения к окружающей действительности, процесс, в ходе которого индивид творчески преобразует действительность, становясь, тем самым, субъектом своей деятельности, а преобразуемые им явления служат объектами данной деятельности.

Теория образовательной деятельности возникла на базе нескольких общепсихологических теорий. Одной из них была теория ведущей деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым. По его мнению, «жизнь или деятельность в целом не складывается, однако механически складывается из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности» [121].

Когда Д.Б. Эльконин занялся проблемой периодизации психического развития человека, перед ним, естественно, возникла проблема установления характера ведущей деятельности для каждого из выделенных им периодов детства. Для установления характера ведущей деятельности необходимо опираться на признаки, определённые А.Н. Леонтьевым. Внутри такой деятельности возникают и дифференцируются

новые виды деятельности; в ведущей деятельности формируются и перестраиваются психические процессы; от ведущей деятельности главным образом зависят наблюдаемые основные психологические изменения личности в данный период развития [270].

Учитывая эти признаки, Д.Б. Эльконин выдвинул в качестве гипотезы положение об особой деятельности, которую назвал образовательной. В педагогике под образовательной деятельностью понимают любую деятельность в процессе обучения, и поэтому учение отождествляется с образовательной деятельностью. Однако Д.Б. Эльконин понимает учебную деятельность иначе. Он рассматривает ее как особую деятельность, сознательно направляемую на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых обучающимися в качестве своих личных целей. Следовательно, учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности субъекта в учебном процессе тем, что она не только объективно направлена на формирование личности обучающегося, как и все другие виды деятельности в этом процессе, но и субъективно целенаправлена на это. Таким образом, мотивом образовательной деятельности, по Д.Б. Эльконину, может быть только учебно-познавательный мотив, направленный на овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий [270].

С.Л. Рубинштейн писал: «Существует <...> два вида учения или, точнее, два способа научения и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение

в последнем случае – не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат деятельности, в которую он включен. Научение, доведённое до завершающих результатов, обычно осуществляется теми же способами, в том или ином отношении» [207].

Целенаправленная учебная деятельность есть первый способ обучения, она прямо и непосредственно направлена на овладение знаниями и умениями. Однако обучающиеся в процессе учения участвуют не только в целенаправленной образовательной деятельности, но и в разных других видах деятельности, направленных на иные цели. Следовательно, овладение знаниями и умениями в этих случаях есть лишь побочный результат деятельности обучающихся.

В соответствии с этой теорией главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность обучающихся была направлена на овладение общими способами. В работе П.Я. Гальперина отмечено: «Все приобретения в процессе учения можно разделить на две неравные части: одну составляют новые общие схемы вещей, которые обуславливают новое их видение и новое мышление о них, другую – конкретные факты и законы изучаемой области, конкретный материал науки. По общей массе вторая часть намного превышает первую, но в такой же уступает ей в значении для развития мышления» [40, с. 24].

Теория целенаправленной образовательной деятельности требует, чтобы при формировании умственных действий обучающиеся были нацелены на овладение указанными «схемами вещей», то есть общими способами действий. Поэтому в основу организации обучения умственным действиям должен быть положен

тип учения, когда обучающиеся самостоятельно, на основе данных им общих принципов составляют ориентировочную основу действий. Для этого необходимо выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость с точки зрения теоретического познания изучаемой области знаний, определять теоретические основы усваиваемых действий. Это означает, что знания в обучении согласно теории не должны даваться в «готовом виде», что изучение нового понятия, нового раздела, темы должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения, для чего, почему и зачем обучающиеся должны изучить данный раздел и данную тему.

В дидактике еще со времен Я.А. Коменского бытует правило, по которому изучение должно вестись от частного к общему. Данная теория требует иного способа построения обучения, а именно, от абстрактного к конкретно-частному. Для этого в основу обучения должен быть положен принцип содержательного обобщения, когда знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера. Это значит, что изучение какого-нибудь раздела должно начинаться с ознакомления обучающихся с общими, абстрактными основами этого раздела знаний, которые в процессе их развертывания постепенно обрастают конкретными и частными фактами и знаниями [92].

Этот принцип В.В. Давыдов характеризовал следующим образом: «Принцип содержательного обобщения и образования теоретического понятия состоит в выделении всеобщей формы какого-либо многообразия явлений, в выяснении происхождения содержания понятия. Последующее усвоение может осуществляться путем восхождения от абстрактного к конкретному» [47, с. 174].

Важнейшей особенностью целенаправленной образовательной деятельности является ее научно-теоретический характер, то есть всё обучение должно быть направлено на достижение определённой цели, что подразумевает в контексте нашего исследования развитие у обучающихся профессионально значимых личностных ресурсов. В соответствии с перечисленными выше особенностями целенаправленной образовательной деятельности и строится программа развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Первым ее компонентом являются учебно-познавательные мотивы. Д.Б. Эльконин указывает, что целенаправленная учебная деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, то есть мотивы приобретения обобщенных способов действий, иными словами, мотивы собственного совершенствования.

Вторым компонентом структуры целенаправленной образовательной деятельности являются учебные задачи. Д.Б. Эльконин сформулировал понятие образовательной задачи как основной единицы образовательной деятельности. Основное отличие образовательной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Однако необходимо отметить существование учебных задач с производственно направленным содержанием, результатом решения которых является изменение самого объекта, следовательно, существуют иные подходы в определении понятия «учебная задача» [270].

В контексте нашего исследования предлагается использование таких междисциплинарных учебных задач, которые влекут за собой не только изменение объекта, но и изменение самого действующего субъекта.

Третьим компонентом структуры являются учебные действия, с помощью которых обучающиеся решают задачи, направленные на постановку и реализацию целей:

1) действия по вычленению проблемы из поставленной образовательной задачи;

2) действия по выявлению общего способа разрешения проблемы на основе анализа, общих отношений в изучаемом учебном материале;

3) действия по моделированию общих отношений учебного материала и общих способов разрешения учебных проблем;

4) действия по конкретизации и обогащению частными проявлениями общих отношений и общих способов действий;

5) действия по контролю над ходом и результатами образовательной деятельности;

6) действия по оценке соответствия хода и результатов деятельности обучающихся поставленной перед ними образовательной задачей и проблемам, вытекающим из этой задачи.

Процесс контрольных и оценочных действий является специальной педагогической проблемой. Яркие индивидуальные различия в зависимости от ориентации на внутреннюю или внешнюю оценку результатов обучающимися, показаны в исследованиях И.Я. Лернера [122], А.П. Сейтешева [215], А.В. Усовой [241], А.Ф. Эсаулова [273], И.С. Якиманской [276] и др.

Процесс принятия решения имеет место на любом из этапов развития профессионально значимых

личностных ресурсов обучающихся, эти решения реализуются на основе разных подсистем деятельности, структура которых может быть также индивидуально-различной. Так, при принятии решений о программе действий описывают следующую схему:

а) принятие решения опосредовано умственными действиями в плане имеющейся программы действий на основе целеполагания;

б) принятие решения опосредовано умственными и перцептивными действиями для совершенствования имеющейся программы действий, и лишь затем принимается решение;

в) принятию решения предшествуют умственные, перцептивные и моторные действия для совершенствования программы действий.

Реализация того или иного алгоритма принятия решения будет зависеть от качества и особенностей программы, от соотношения процессов антиципации и контроля. В литературе существует попытка выделить пять типов решений в зависимости от соотношения в самоуправлении процессов антиципации и контроля (Ю.Н. Кулюткин [114], В.Д. Небылицин [149], П. Линдсей, Д. Норман [124], А.В. Петровский [169] и др.):

а) индивидуальные решения, характеризующиеся резким преобладанием антиципации над контролем и оценкой результатов;

б) решения с риском, связанные с небольшим преобладанием антиципации над контролем и оценкой результатов;

в) решения, для которых характерно равновесие между процессами антиципации и контроля;

г) осторожные решения, в которых контроль несколько преобладает над антиципацией;

д) замедленные решения, характеризующиеся резким преобладанием контроля над процессами выдвижения гипотез.

Принятие решения – волевой акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в ситуации неопределенности. Процесс принятия решения является центральным на всех уровнях переработки учебного материала в системе целенаправленной деятельности. Основные этапы процесса принятия решения включают подготовку решения и собственно процедуру принятия решения – формирование и сопоставление альтернатив, выбор, построение и корректировку эталонной гипотезы или программы действий. Структуру принятия решения образуют цель, результат, способы его достижения, критерии оценки и правила выбора. Структура и механизмы принятия решения не являются стабильно универсальными на разных уровнях. При переходе на более высокий уровень механизм перебора и выбора альтернатив сменяется механизмом построения программы действий. Принятие решения может выступать и как особая форма мыслительной деятельности (управленческое решение обучающегося), и как один из этапов мыслительного действия при решении любых задач.

Учебно-познавательная деятельность трактуется как реализация межпонятийных связей на внутридисциплинарном и полидисциплинарном уровнях при условии обязательного приспособления содержания учебного материала к возможностям его освоения обучающимися. Упор на интегративные связи обусловлен всей практикой развития современного образования, всё более тяготеющего к переходу от дисципли-

нарной к полидисциплинарной системе обучения, объединяющей научные понятия, идеи и закономерности нескольких систем смежных наук; соединяющей теоретические, эмпирические, технологические и методические аспекты преподавания различных дисциплин. Построение обучения на основе межпонятийных связей, кроме прочего, способствует формированию единой картины мира в сознании обучающихся, то есть обеспечивает становление их подлинно научного мировоззрения, что особенно важно для дальнейшей профессиональной деятельности. В этом смысле интегративность программ подготовки будущих специалистов предполагает углублённое ознакомление с областью профессиональной деятельности, приобретение опыта работы в этой области, формирование целенаправленных образовательных запросов.

При разработке и реализации педагогической системы учитывались общие принципы проектирования системы образования, включающие в себя:

- модернизацию содержания образования;
- вариативность содержания, индивидуализацию и дифференциацию образования в соответствии с потребностями и интересами обучающихся, обеспечение развивающего характера обучения;
- смещение приоритетов с репродуктивной на продуктивную самостоятельную деятельность;
- развитие профессионально значимых личностных ресурсов.

Кроме того, система построена в соответствии с известными дидактическими принципами и требованиями к дидактическим и методическим системам (В.П. Беспалько [31]).

Созданная педагогическая система, все компоненты которой (содержание, цель, деятельность препода-

вателей и обучающихся, результат и др.) согласованы между собой, подчинены основной направленности образовательного процесса – развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, и адаптированы к ней.

В контексте нашего исследования под педагогической системой понимается диалектическое единство дидактической и методической систем, подчиненных доминантной задаче образовательного процесса по развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов.

Необходимо подчеркнуть, что основные компоненты разработанной системы целесообразно выделять по своей ведущей функции в процессе достижения главной цели при учете согласования их друг с другом:

- системообразующий – цель образовательного процесса, рассматриваемая как модель результата на каждом конкретном его этапе;
- содержательный – содержание подготовки будущих специалистов обучающихся с выделенными в нем личностным ресурсом и элементами опыта профессиональной деятельности;
- функциональный – учебный материал профессионально значимых дисциплин (к примеру, дисциплины технологического цикла);
- процессуальный – взаимодействующая пара «педагог – обучающийся», коллективный субъект образовательного процесса, носитель опыта с элементами профессиональной деятельности;
- технологический – средства педагогической коммуникации;
- контрольно-корректирующий – полученные конкретные результаты образовательного процесса, под-

разумевающие проведение мониторинга качества обучения с последующей диагностикой обученности и коррекцией знаний, которые также носят творческий характер;

- методологический – совокупность тех научных предпосылок, известных принципов, которые легли в основу построения системы и знание которых педагогом (в адаптированном виде и обучающимся) способствует осознанной и результативной организации образовательного процесса в заданном направлении.

Построение целостной педагогической системы с заранее планируемым конечным результатом развития деятельности обучающихся подразумевает, что вся педагогическая система, включающая содержание, методы, технологии преподавания, должна адекватно соответствовать поставленным целям:

1. Реализовать на практике парадигму подготовки будущих специалистов: «от дисциплины фундаментальной к дисциплине функциональной».

2. Развивать интеллектуальные качества личности, познавательную активность, включив каждого обучающегося в продуктивную деятельность, формировать опыт решения междисциплинарных задач с элементами профессиональной деятельности (производства), и на его основе – профессионально значимые личностные ресурсы.

3. Влиять на формирование мировоззрения, эмоционально-ценностное отношение к процессу познания через единство содержательной и процессуальной сторон обучения.

При разработке и внедрении педагогической системы учитывались: обновление ее содержания, вари-

ативность содержания и технологий преподавания, индивидуализация обучения в соответствии с интересами, возможностями и склонностями обучающегося. Особенностью разработанной педагогической системы является учебно-педагогическое взаимодействие, которое определило переход к принципиально новой стратегии развития образования, основанной на педагогике сотрудничества и нацеленной на подготовку обучающихся к профессиональной деятельности (рис. 2).



Рис. 2. Учебно-педагогическое взаимодействие в системе подготовки будущих специалистов

В связи с появлением новых профессий, связанных главным образом с возникновением смешанной экономики с соответствующей рыночной инфраструктурой, рынок труда ждут радикальные изменения, так как возникает вопрос: какими же компетенциями должны будут обладать специалисты. К примеру, «архитектор живых систем – это специалист по планированию, проектированию и созданию технологий замкнутого цикла с участием генетически модифицированных организмов и микроорганизмов. Такой профессионал будет незаменим в автономных городах, сможет рассчитать необходимую мощность биореакторов, разработать проекты городских ферм и тщательно продумать систему переработки мусора» [16].

Следовательно, специалисту такого плана необходимо пополнять резерв своих профессионально значимых личностных ресурсов. Среди них выделяются следующие:

- системное мышление;
- знание основ программирования, робототехники, искусственного интеллекта;
- способность действовать в условиях неопределенности;
- межотраслевая коммуникабельность в рамках понимания технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях;
- клиентоориентированность как умение работать с запросами потребителя;
- возможность управления проектами и процессами, основанная на постоянном стремлении к устранению всех видов потерь, что предполагает вовлечение в процесс оптимизации производственного процесса

каждого сотрудника и максимальную ориентацию на потребителя;

- уяснение национального и культурного контекста стран-партнеров, специфики работы в отраслях в других странах;
- умение определять сложные системы.

Приобретение необходимых компетенций, востребованных в стремительно развивающемся технологическом мире, возможно посредством решения междисциплинарных технологически ориентированных задач. Решение задач, как подчеркивается педагогикой, – это некая совокупность умственных и практических операций, типичных, с одной стороны для решения того или иного вида задач, с другой – для общих методов деятельности конкретного человека. Междисциплинарные технологически ориентированные задачи – это задачи, основой которых является число включений исходных междисциплинарных данных в новые системы связей, имеющих степень оперативности и неопределённости поиска решений (*по определению Ф.А.Зуевой*) [63].

Приведем пример задачи данного вида: «Определите объем биогазовой установки для фермерского хозяйства и выход биогаза. Запишите основные этапы получения биогаза и возможные продукты, получаемые на каждом этапе. Рассчитайте потенциальный запас энергии полученного биогаза (теплотворная способность биогаза равна 22 МДж/м³) и определите, какой объем природного газа может заменить полученный объем биогаза, учитывая, что энергия 1 кв. м биогаза эквивалентна 0,6 кв. м природного газа. Обоснуйте причины увеличения спроса на использование биога-

зовых установок в фермерских хозяйствах. Условия работы установки: сырье для биореактора (от 100 коров старше 18 мес.), брожение мезофильное – с температурой процесса 33 °С, длительность процесса – 15 суток, загрузка сырья – непрерывная, ежедневно заменяемая $1/_{15}$ сбраживаемой массы (коэффициент, учитывающий органическую массу подстилки, равен – 1,5, при необходимости использовать дополнительные данные из справочников)».

Как видно из содержания задачи, для ее решения требуется применение знаний биотехнологии, экологии, природопользования, микробиологии, химии, конструкционных и технологических особенностей биореакторов и инженерно-технологических расчетов. При этом выявляя с помощью междисциплинарных технологически ориентированных задач способы решения, необходимо учитывать, что в этом случае исследуется не некий абстрактный результат его решения, а прежде всего необходимый обязательный уровень, не овладев которым, обучающийся не может быть рекомендован к профессиональному выполнению определённого вида деятельности [62].

В основу различия способов решения положены особенности осмысления задачи и практические пути ее выполнения, то есть различия между способами определялись спецификой взаимоотношений между понятием, образом и действием в процессе решения.

При анализе результатов исследования нами был использован ряд количественных и качественных показателей успешности решения задач. Первый показатель – оперативность в принятии решения. Следует отметить медленное и трудное продвижение в процес-

се решения задач, возникновение большого количества вопросов понятийного плана, выполнение некоторых задач затягивалось и на оставшиеся – не хватало времени. По нашему мнению, первый показатель относителен, так как встречались случаи, когда процесс решения оказывался весьма длительным, хотя и верным. Также необходимо отметить, что не все решенные задачи имели верные ответы, несмотря на продолжительность процесса их выполнения. Однако поскольку большинство междисциплинарных технологически ориентированных задач требует определенной степени оперативности в процессе решения, то при анализе успешности выполнения время решения включается в число основных показателей.

Следующим количественным показателем служит целенаправленность процесса решения, то есть этапы действий, ведущих к успеху, и этапы действий, ведущих к так называемому «неуспеху». Необходимо также отметить количество пауз, возникающих в деятельности обучающихся. Речь идет о паузах, свидетельствующих о наличии «тупиковых ситуаций», когда не возникает никаких альтернативных решений [61].

Использованные нами для количественной обработки материала показатели послужили ориентиром для качественной оценки результатов решения (см. табл. 4).

Как отмечено выше, в ходе манипулирования обучающиеся часто ищут такую особенность в задаче, которая бы позволила направить решение в верном направлении. П.М. Якобсоном, на наш взгляд, совершенно точно обозначены эти явления как «ориентирующие знаки», действительно имеющие важное значение для правильного выбора решения [61].

Основные способы решения междисциплинарных технологических задач, используемые обучающимися

№ п/п	Название способа решения задачи и используемый тип ориентировочной основы действия (ООД)[4]	Описание способа решения задачи
1	2	3
1	Способ предваряющих практических действий	Любой этап решения задачи начинается с практического действия: складываются и вычитаются числа, происходит подгонка необходимого результата; в основе решения – хаотичное повторение однотипных практических действий, пока случайное их сочетание не приведет к мысли о их соответствии, и только тогда вычлняются существенные признаки и намечается план действий; процесс работы отличается скачкообразностью и приводит к возникновению многочисленных пауз; на решение задачи затрачивается большое количество времени; длительное однотипное манипулирование, не приводящее к успеху, снижает активность десятикратно и приводит к тупиковому решению, как результат – много неверных вариантов решения задачи

Продолжение табл. 4

1	2	3
2	Способ предваряющих практических действий	Начинается с выработки стратегии решения задачи на основе теоретического анализа: каждый этап начинается с теоретического предположения и возникает общее предположение о том, как этапы решения должны соотноситься друг с другом, затем следуют этапы практического нахождения результата решения; при этом частные приемы работы приобретают специфику в зависимости от основной характеристики способа решения; у обучающихся часто возникает «боязнь» практического решения (они долго не могут перевести замысел в план практического действия, это обусловлено тем, что не учтены все особенности практической ситуации, это приводит к ошибкам и потере уверенности в успешности практической деятельности); выполнение заданий носит циклический характер; общее количество манипулятивных действий не велико, и они подчиняются выработанной стратегии; ошибки можно разделить на две группы: ошибки «шаблона» из-за обилия гипотез и ошибок, рожденные трудностями переосмысливания и неспособностью взглянуть на объект с различных, в том числе с неординарных точек зрения. При решении данным способом не всегда учитываются конкретные особенности практических ситуаций, поэтому также есть неверные варианты решения

1	2	3
3	Комбинированный (решение с использованием механизма «понятие – образ – действие»)	Процесс решения задачи, начиная с идеи замысла на каждом этапе, подчинен учету создающейся ситуации. Первоначальные теоретические соображения могут заменяться другими в процессе решения, имеет место двойная детерминация процесса решения. Проводится многосторонний анализ ситуаций, обучающиеся не приступают ни к каким операциям, пока не проанализируют все этапы и предназначение каждого этапа. Зародившаяся идея все время корректируется анализом практической ситуации. Обучающийся обнаруживает большую гибкость в выборе средств решения. В процессе практических действий и соотношения их с идеями и замыслами обучающиеся находят особенность задачи, которая позволяет направить решение по правильному пути, так называемый «ориентирующий знак». Тупиковых ситуаций немного и обучающиеся быстро самостоятельно находят выход из них. Неверные варианты решения редки

Следует подчеркнуть, что ни одна из особенностей задачи не выступает в качестве «ориентирующего знака», если обучающиеся действуют, прибегая к двум первым способам решения. Это вполне понятно, так как при первом способе, то есть при преобладании практических действий манипулятивного характера, нет ясной идеи и решение приходит спонтанно. Отсутствие анализа, осуществляемого с какой-либо определенной точки зрения, не дает возможности обнаружить ориентирующий знак. При втором способе решения условия для такого обнаружения увеличиваются, так как есть некоторая идея, но поскольку она весьма абстрактна и не направлена на отыскание конкретных особенностей задачи, то и в данном случае не удастся обнаружить некоторый ориентирующий знак. Следовательно, только постоянное обращение к особенностям задачи, создающимся в процессе выполнения, делают ориентирующий знак одним из эффективных способов ее решения.

Необходимо более конкретно остановиться на том, какие ситуативные элементы учитываются в процессе решения задач. Во-первых, такой учет проявляется в том, что испытуемый предпринимает практические действия только после того, как становятся более или менее ясными особенности задачи. Во-вторых, учет ситуативных элементов выражается в том, что любое затруднение в решении вызывает не простое манипулирование (как при первом способе решения), не шаблонные действия по однажды разработанной теоретической схеме (как при втором способе решения), а переосмысливание создающихся ситуаций.

В процессе решения у обучающихся нередко создавались тупиковые ситуации. Это означает, что обычные, часто основанные на личном опыте приемы разрешения задач исчерпывали себя. Как правило, при

первом и втором способах решения выход из тупиковых ситуаций вынужден был показывать преподаватель, тогда как комбинированный способ позволяет самостоятельно справиться с решением.

В процессе исследования мы также учитывали такие качественные показатели, как оригинальность решения и выбор оптимального решения. Если задачи предполагали получение нескольких вариантов ответов, то нужно было выбрать один вариант. Однако обучающиеся давали в основном по одному ответу либо несколько равнозначных ответов, среди которых достаточно трудно выбрать оптимальный. Что касается оригинальности, то нужно отметить, что идеи некоторых обучающихся отличались своеобразием, однако не всегда были доведены до получения результата.

В исследовании выявлено следующее: 80 % обучающихся пользуются в процессе решения заданий способом предваряющих практических действий, 15 % – способом предваряющих теоретических действий и только 5 % – комбинированным способом, что свидетельствует о низкой функциональной взаимосвязи понятия, образа, действия в процессе выполнения.

Таким образом, анализируя особенности способов решения междисциплинарных технологически ориентированных задач обучающимися, мы в нашем исследовании показали, как складываются взаимоотношения между понятием, образом и действием, а также какова их динамика.

Учет ситуативных элементов в процессе решения задач выявил следующее:

- обучающиеся используют в основном способ предваряющих практических или теоретических действий;
- при решении способом предваряющих практических действий заметна чрезмерная общность опериру-

емыми представлениями, не приводящая к конкретному решению;

- при использовании способа предваряющих теоретических действий возникают ошибки, связанные с обилием выдвинутых гипотез, не проверенных практикой, и неспособностью взглянуть на объект с разных точек зрения, трудностью переосмысления;

- представленные результаты выполненных заданий не отличаются индивидуальным своеобразием, варианты ответов носят в большинстве однотипный характер;

- решение комбинированным способом, выбор оптимального решения и оригинальность, недостаточно развито.

Резюмирование вышеизложенного подводит нас к выводу о потребности определения механизмов накопления опыта деятельности по решению задач комбинированным способом. При этом средством систематизации необходимых для решения комбинированным способом компетенций являются специально составленные междисциплинарные и производственно-технологические задачи. Критерием для выявления степени структурного усложнения заданий служит число включений исходных междисциплинарных данных в новые системы связей. Необходимо также отметить, что отдельные задания отбираются по эффективности оценки научения обучающихся способам мыследеятельности.

В основу решения положено целенаправленное и многократно проводимое под руководством преподавателя повторение изучаемых практических действий и приемов, цель которого последовательное их совершенствование и доведение до сознательного использования комбинированного способа действий в ходе овладения профессиональными компетенциями.

Решение междисциплинарных технологически ориентированных задач проводится по определенной системе, когда каждая предыдущая задача подготавливает выполнение следующей, которая, в свою очередь, способствует усвоению нового материала и одновременно закреплению предыдущего материала, то есть имеет элементы нового и ранее изученного. При этом для решения каждой из данных задач первоначально изучается понятийно-терминологический аппарат учебного материала дисциплины, затем задается система координат, рассредоточивающая данные термины по сопредельным дисциплинам. Исходя из уточнения соотношения между используемыми терминами и логики их взаимосвязи, формируется умение увязывать данные понятия в процессе выполнения задач, в том числе требующих оперативности в принятии решения [63].

Практика показывает, что первоначальные шаги в овладении алгоритмом решения междисциплинарных технологически ориентированных задач, как правило, связаны со значительным количеством допущенных ошибок, поэтому результаты первых упражнений по решению задач бывают очень неустойчивыми. Однако репродуктивное различное технологически ориентированных ситуаций способствует извлечению междисциплинарных знаний для возникновения системы связей в конкретном практическом приложении в процессе согласования понятия, образа и действия: точный и избирательный анализ технологической ситуации; воспроизведение в памяти выводов из практики, предоставляющих возможность реагировать на сигналы и вносить поправки и изменения при выполнении приемов и опирающихся на теоретические знания, на основе которых возможно успешное решение задачи.

Отечественные исследователи (В.С. Ильин [66], М.С. Каган [77], В.М. Коротов [98], Э.Г. Юдин [274] и др.) считают, что *основными структурными компонентами человеческой деятельности* являются:

- субъект деятельности (тот, кто её выполняет);
- средства деятельности (в узком значении орудия, посредника деятельности);
- объект деятельности (на что направлена деятельность);
- процесс и результат деятельности.

Деятельность как педагогический процесс объединяет в себе внешнюю (предметно-чувственную) и внутреннюю (мышление, познание) деятельности. При этом учитывается не только ее формальная структура, но и те аспекты, которые придают активности индивиду личностный характер, раскрывают ее субъективную значимость (Л.С. Выготский [38], Э.А. Голубева [44], Е.П. Ильин [67], А.Н. Леонтьев [120], А.М. Матюшкин [140] и др.).

На основании результатов исследований можно выделить *три группы* специфических особенностей процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов с позиции междисциплинарного взаимодействия:

- Первая – определена структурным компонентом – субъект деятельности. С этой позиции обучение носит многосубъектный или межсубъектный характер, так как субъектами здесь выступают педагог, обучающийся, группа обучающихся.

- Вторая – обусловлена объектом и средствами деятельности. Объектом педагогической деятельности является уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов и личностные качества обучающихся; средствами деятельности выступают учеб-

ные пособия, задания, беседы, объяснения, дискуссии, тесты, диагностика уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Объектом образовательной деятельности обучающихся являются содержание учебного материала и данные о профессионально значимых личностных ресурсах; средствами деятельности выступают методы и приемы учения и развития личностных ресурсов. Единство деятельности субъектов процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обеспечивается их совместной реализацией единой цели и достижением необходимых результатов.

• Третья группа особенностей определена позицией педагога и обучающихся в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов. Деятельность педагога носит характер руководства, что объективно обусловлено функцией образования, общими закономерностями и психологическими основами обучения и воспитания. Педагог руководит:

1) развитием профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся как целостным процессом, проектируя, организуя, анализируя и оценивая его успешность;

2) обучением на отдельных этапах реализации данного процесса (управление);

3) формированием личностных качеств и свойств обучающихся в процессе овладения системой знаний умений и навыков, необходимых для развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Обучающийся выступает объектом процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов, когда рассматривается как объект педагогического замысла и дидактического воздействия. Позиция обучающегося как субъекта данного процес-

са проявляется в его образовательной деятельности и общении, при конструировании технологии развития профессионально значимых личностных ресурсов и при реализации фоновых социальных процессов (самоуправление).

Известно, что педагогическая система включает в качестве составляющих, кроме содержания образования, такой компонент, как средства обучения, соответствующие целям и содержанию образования. К этим средствам обучения мы относим учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, цифровые образовательные ресурсы, а также взаимодействие «педагог – обучающийся» как субъектов образовательного процесса.

Проблема отсутствия содержания учебного материала по профильным дисциплинам в связи с введением общего компонента с основами производства, привела к необходимости создания учебных и методических пособий, адресованных обучающимся образовательных организаций. Междисциплинарные задания с элементами проблемного и эвристического обучения, исследовательской деятельности, творческие задания, пронизывающие учебные пособия, включены в учебный материал и дают возможность обучающимся приобрести опыт собственной значимой деятельности в процессе получения образования и оказать влияние на собственную мотивационную сферу. На создание заинтересованного эмоционального настроения влияют и методы преподавания, побуждающие к расширению целеполагания и способствующие пробуждению заинтересованного отношения обучающихся к учебному материалу.

Таким образом, все компоненты содержания, взаимно проникая друг в друга, входят в состав профильных дисциплин, элективных курсов, учебных пособий и на-

правлены на формирование опыта деятельности в процессе профессиональной подготовки. Компоненты системы создают положительную мотивацию, формируют опыт эмоционально-ценностного отношения к процессу обучения в целом.

Руководство образовательной деятельностью обучающихся осуществляется через деятельность по разработке творческих проектов по каждой теме с управлением самостоятельной работой обучающихся (аудиторной и внеаудиторной), через включение системы задач по развитию мышления как компонента способностей, задания исследовательского характера по обработке социологических данных различных проблем современной жизни. Механизм организации усвоения учебного материала включает обобщающий материал, интегрирующий информацию внутри предмета и его межпредметные связи.

Содержание учебного материала представляет единство теоретического, дидактического и познавательного учебного материала по профильным дисциплинам, соответствующим и всей проектируемой системе, и входящим в неё в качестве подсистем средствам обучения и учебного материала.

Как известно, методы обучения опыту профессиональной подготовки отличаются от тех, с помощью которых приобретаются знания, умения и навыки. В нашей системе удалось определить, отобрать и частично разработать дидактические средства и условия, формирующие опыт деятельности.

Являясь важнейшим педагогическим средством организации процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов, методы обучения выполняют обучающую, развивающую и побуждающую функции. Каждый из методов содержит совокупность

приёмов и, в зависимости от их сочетания и расстановки, наиболее полно выполняет ту или иную функцию. Только отдельно взятыми приемами и методами невозможно подготовить обучающихся к применению знаний для выполнения профессионально-значимых задач, но каждый из методов вносит свой вклад в развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся и обладает конкретным «спектром» развивающих возможностей. Вся систематизированная структура методов обучения в сочетании с другими педагогическими средствами обеспечивает целостность процесса обучения.

Поэтому в структуре методов преподавания и учения должно присутствовать сочетание воздействия на сферы проявления профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. С этой точки зрения учебно-познавательную деятельность обучающихся, безусловно, активизируют следующие методы: проблемно-поисковый из гностических методов, основанный на оценке степени поискового характера мышления; обучающие алгоритмы и методы систематизации учебного материала из класса психологических методов (на основе ведущих мыслительных операций); нестандартные (интерактивные) методы проведения занятий и внеаудиторных мероприятий как методы стимулирования и мотивации интереса к учению; методы самоуправления, исходящие из основных приёмов получения обратной связи.

Занятия, на которых применяется проблемно-поисковый метод, проводятся в учебных группах в зависимости от уровней развившихся профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, при этом уровень проблемности занятий, методика и план проведения должны соответствовать особенностям

группы. Обычно этими занятиями завершаются темы, имеющие важное практическое и прикладное значение, требующие от обучающихся самостоятельности суждений и принятия решений. При проблемном предъявлении материала совместная деятельность педагога и обучающихся направлена на разрешение реальных противоречий, возникающих в процессе рассмотрения различного рода задач. Проблемные ситуации всегда создаются совместными усилиями педагога и обучающихся, при этом необходимо, чтобы инициатива исходила именно от обучающихся. В данном случае необходимо умение оперативно анализировать профессиональные ситуации в роли экспертов, вычленивать неверную или неточную информацию. Такие занятия позволяют успешно знакомить обучающихся с новым материалом, быстро проверять знания каждого из них по пройденной теме, развивать внимание, умения сосредотачиваться и критически мыслить. Они служат для педагога свидетельством уровня знаний обучающихся, степени их включенности в содержание дисциплины и в совместную работу, позволяет совершенствовать методику преподавания учебного материала. Применение этого метода требует высокого профессионализма педагога и позволяет сформировать у обучающихся такие важные элементы мышления, как способность быстро перерабатывать информацию и на основе этого принимать ответственные решения, а также способность анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, абстрагировать.

Кроме проблемного предъявления материала для достижения заданных целей используются обучающие алгоритмы и методы систематизации изученного материала. Алгоритмизацию обучения можно рассматривать как одну из форм предъявления обучающимся

ориентиров для осуществления четко обозначенной деятельности. Алгоритм может быть использован при формировании навыка, состоящего из нескольких точно обозначенных операций, в частности, при решении задач, применение алгоритмов способствует развитию таких профессионально важных качеств, как способность точно выполнять поставленные задачи в повседневной деятельности и в экстремальных ситуациях (требующих оперативного решения).

Особое внимание в процессе преподавания уделяется нестандартным (интерактивным) методам проведения занятий и внеаудиторных мероприятий. Использование системы взаимодействия педагога и обучающихся в процессе интерактивного обучения связано с применением знаний на практике, гарантирует педагогически эффективное познавательное общение, создаёт условия для переживания обучающимися ситуации успеха и возможности благополучной реализации не только в образовательной, но и в будущей профессиональной деятельности. Интерактивными методами проведения занятия обеспечивается высокая степень активности всех ее участников, рассматриваемая как способность обучаемых подняться над уровнем требования ситуации и ставить собственные цели. Динамичность событий и явлений в игровой форме исключает повторение, привычные впечатления, обеспечивает новизну, неожиданность ситуаций и действий, связанных с ними в производственной сфере. Эмоциональность в игровой ситуации является побудителем познавательного интереса, способствует развитию мотивации достижения и общения. В игровой ситуации реализуется обратная связь как необходимый компонент самоуправления и рефлексии. Нестандартные (активные) методы проведения

занятия как методы стимулирования и мотивации интереса к учению активизируют коллективные формы образовательной деятельности и позволяют: вовлечь большинство обучающихся в совместную работу по достижению поставленных целей и активизировать их учебную деятельность; обеспечить условия для осознания обучающимися необходимости применения знаний и умений для выполнения задач; создать условия для самоуправления обучающихся, формирования положительного отношения к учебному процессу и к будущей профессии, повышения уверенности в собственных силах; воспитывать у обучающихся профессионально важные качества, например, способность точно уяснить задачу, анализировать ее, принять правильное решение и точно его выполнить и т.д. Кроме того, использование игровой ситуации пробуждает, развивает интерес к процессу обучения и учебному предмету. При помощи игровой ситуации также возможно: снятие умственного напряжения, усталости; снижение уровня тревожности; повышение самооценки и уверенности обучающихся в своих силах. Игровое занятие, хотя и имеет элементы случайности, требует от будущих специалистов глубоких и уверенных знаний материала темы, умений в организации командной работы, развивает наблюдательность, внимание, память.

Особое место в системе подготовки будущих специалистов занимают внеаудиторные мероприятия. Они являются обязательным звеном образовательного процесса и могут быть разными по тематике, содержанию и организации. Основная цель внеаудиторных мероприятий заключается в том, чтобы в увлекательной форме расширить и углубить знания, полученные на занятиях, показать их широкое применение в профессиональной деятельности будущих специалистов, пробудить

у обучающихся стремление к творчеству, помочь им проявить это творчество, выработать у них умение быстро мыслить, а затем свои мысли кратко излагать, проявлять находчивость в проблемных ситуациях.

Используются внеаудиторные мероприятия в форме олимпиад, конференций. На практике такие мероприятия проводятся после изучения каждой темы. Являясь одновременно развлекательными и тематическими, они имеют большую познавательную ценность. При подготовке и во время проведения мероприятия, а также при обсуждении его итогов можно решить целый комплекс образовательных задач: расширение и углубление знаний материала данной темы; использование разнообразных направлений применения знаний на практике и в профессиональной деятельности, воспитание устойчивого интереса к профильной дисциплине, к самостоятельной работе. Педагогически и методически обоснованная организация образовательной деятельности, подготовка внеаудиторных мероприятий оказывают на обучающихся огромное воспитательное воздействие, формируют у них чувство коллективизма, умение отстаивать убеждения, обосновывать свою точку зрения по тем или иным вопросам.

Одна из основных проблем, обнаружившихся в ходе образовательного процесса, – необходимость активизации познавательной деятельности обучающихся. Серьезным недостатком традиционной формы занятий является малая эффективность методов контроля знаний. Устный опрос не всегда обеспечивает систематическую проверку усвоения материала каждым обучающимся. Как правило, проходит он при низкой активности аудитории и отнимает достаточно много учебного времени. Контрольные и самостоятельные работы не могут часто использоваться, так как их про-

верка весьма трудоемка. В свою очередь, отсутствие систематического контроля успеваемости не позволит оперативно управлять образовательным процессом. Использование систематизированных методов контроля, в процессе которого формируются мыслительные операции, обеспечивающие гибкость мышления: анализ, синтез, логическое обоснование и доказательство, прогнозирование результатов и выдвижение гипотезы, возможно на основе самоуправления обучающихся, что способствует обеспечению качественного усвоения учебного материала, не допуская пробелов в логике предъявляемой информации.

Необходимо отметить, что, применяя интерактивные методы, не стоит забывать и о традиционных методах организации учебно-познавательной деятельности, так как нельзя абсолютизировать отдельный метод. Исследования многих ученых показывают, что если образовательный процесс ведется только на уровне проблемного обучения, то интерес к занятиям заметно снижается. Достаточно привести методы обучения в систему и применять их комплексно с чередованием интерактивных методов с традиционными.

Формы работы должны обеспечивать постоянную возможность вовлечения всех и каждого в совместную деятельность с учетом личностного интереса, возможностей формирования ее мотивов. Учебная деятельность, организуемая с целью подготовки обучающихся к применению знаний для выполнения профессионально-значимых задач, базируется на сочетании индивидуальной и групповой работы. Группа становится не только объектом воздействия педагога, но и активным субъектом учебного процесса, его помощником. С помощью коллективного мнения, группового решения и дискуссии, педагог умножает силу своего педагогиче-

ского воздействия за счет целесообразной организации общения.

В ходе эксперимента обучающиеся объединялись в группы с учётом индивидуальных особенностей и сложившихся межличностных отношений. Знание темпераментных свойств и учёт их в процессе обучения способствуют более полному пониманию индивидуальности обучающихся и приводят к положительным результатам. При таком разделении можно обеспечить эмоциональный комфорт в межличностных отношениях в группах. При предполагаемом объединении в группы случайным образом возникает возможность создания эмоциональной ситуации, характеризующейся осуществлением совместной работы со случайными людьми, иногда даже, может быть, не совсем приятными друг другу, несовместимыми. В этом заключается элемент эмоционального закалывания и адаптации к ситуациям, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности.

В процессе поэтапного контроля работы групп и индивидуальной работы обучающихся педагог неформально и последовательно реализует идею дифференцированного обучения, в то же время обеспечивая достижение всеми участниками запланированного уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов, необходимых для профессиональной самореализации. В тесной связи с выделенными группами средств педагогического воздействия выступает использование различных технологий, в том числе компьютерных, а также схематических, символических объектов и дидактических материалов.

Следующим средством педагогического воздействия являются личностные качества преподавателя. Педагог должен владеть учебным материалом на

высоком уровне, четко представлять междисциплинарные взаимосвязи, необходимые при выполнении поставленных профессионально значимых задач. Профессиональные умения преподавателя, сформированное педагогическое сознание, владение педагогическими технологиями и техникой, профессиональная самодиагностика и самообразование, личные качества, стиль его отношений с обучающимися оказывают существенное влияние на успешность образовательного процесса. К средствам реализации педагогических технологий отнесем: вариативный и развивающий характер подготовки будущих специалистов, обучающие компьютерные тесты, методы и формы обучения, контроля и коррекции знаний, формирующие опыт деятельности по развитию профессионально значимых личностных ресурсов.

Условиями реализации педагогической системы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся являются диагностичность поставленных нами целей обучения, использование нетрадиционных методов обучения, сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности обучающихся, создание положительной мотивации.

2.3. Технологии развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в образовательном процессе

Понятие «технологии» связано с длительным историко-культурным развитием техники и технологии деятельности, насчитывающим более тысячи веков. Особое внимание следует уделить технологиям, применяемым в образовании, так как именно система обра-

зования во многом определяет направление развития личности.

Исследованиями в направлении создания теории формирования личности занимались Б.Г. Ананьев [5], А.Г. Асмолов [14], И.С. Кон [98], А.Н. Леонтьев [121], В.А. Моляко [145], В.Д. Небылицин [149], С.Л. Рубинштейн [206; 207] и др. Как правило, в их концепциях отражены лишь отдельные стороны сложнейшего процесса, то есть имеются педагогические технологии, однако они не опираются на теорию, интегрирующую все внутренние и внешние компоненты развития профессионально значимых личностных ресурсов. Существующие теории обеспечивают не всестороннее, а лишь частичное («парциальное» – по В.Н. Мясищеву [147]) развитие профессионально значимых личностных ресурсов. Следовательно, необходима такая образовательная технология, которая бы синтезировала самые ценные теоретические и практические изыскания в рамках содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов. Одним из важных магистральных направлений является выявление, развитие способностей и учет мотивов как компонентов профессионально значимых личностных ресурсов. Известно, что эти ресурсы выявляются только в деятельности, в процессе многосторонних профессиональных проб, испытания возможностей.

Педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий преподавателя, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Такое представление о педагогической технологии предполагает следующее:

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность педагога и обучающихся с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технико-технологических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым педагогом, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов государственных образовательных стандартов всеми обучающимися;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

В соответствии с данными положениями технология развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов складывается из следующих компонентов:

- выстраивание технологической цепочки педагогических действий, операций, коммуникаций в соответствии с целевыми установками, направленными на развитие профессионально значимых личностных ресурсов как средства перехода от простого репродуцирования к расширенному репродуцированию, на основе разработки системы задач, включающих и междисциплинарные задачи, генетически моделирующих основные функции обучающихся как участников производственной деятельности;

- представление диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности по достижению степени сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов как основы для их развития.

Технология поэтапного развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки определяет последовательность и внутреннее содержание этапов развития их компонентов, соблюдение которых, в свою очередь, обеспечивает устойчивое повышение уровня последних (см. рис. 3)

Развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в соответствии с нашими подходами строится как балансирование по спирали: в центре находится абстрактно-общее представление о целях развития профессионально значимых личностных ресурсов (идеализированный личностный ресурс), а на периферии это общее представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и их реализацией в продуктах деятельности (материализованный личностный ресурс).

Движение по спирали как цикл от идеализированного к материализованному личностному ресурсу, может привести на любом из этапов развития либо к реализованному личностному ресурсу, либо возвращению к идеализированному личностному ресурсу (к постановке целей). Если цикл пройден, то личностный ресурс – реален.

Этапами развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся являются:

- реальное возникновение (начало) профессионально значимых личностных ресурсов, (формальный уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов);

- I этап (первичное балансирование) – сцепление предпосылок (личностных: мотивы, ценности, цели, психо-физиологические особенности, способности; структуры и состояния реального производства, потребности рынка труда; образовательная среда) как

компонентов системы, вынужденных вступать во взаимодействие, поскольку объединены в целое взаимодействием потенциалов;

- II этап – наращивание потенциалов, количественная градация: балансирование как простое воспроизводство (репродуцирование);

- III этап – реализация целей в креативных продуктах: балансирование как расширенное воспроизводство (продуцирование).

Качественной характеристикой перехода от формального развития к реальному является сбалансированность компонентов профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Следует особо подчеркнуть, что развитие не является пассивным интегратором влияния внешних и внутренних условий существования обучающихся, а представляет собой результат аккумуляции наиболее типичных способов достижения целей, сформировавшихся у субъекта. Понятие процесса развития в нашем контексте включает не только и не столько приспособительное воспроизводство, но и развитие обучающегося, преобразующего предметную среду и себя как субъекта деятельности.

Функциональная взаимосвязь формируется при сбалансированности структурных компонентов профессионально значимых личностных ресурсов: мотивационного (включающего учебно-познавательную мотивацию, мотивацию к саморазвитию) и компонента способностей. При этом последний субординирует две группы: системные, характеризующие насколько в целом, в существенных чертах педагог подготовлен к исполнению общих функций, и функциональные, характеризующие особенности отдельных элементов подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности.

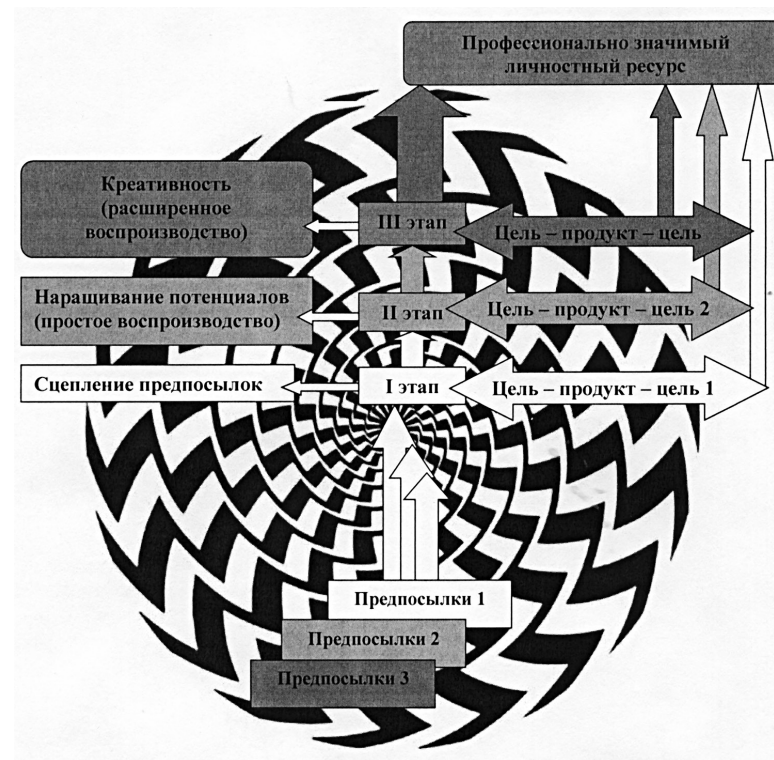


Рис. 3. Технология поэтапного развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся

Репродуцирование – это совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов образовательного процесса по выявлению, формированию и реализации профессионально мобильных качеств личности (по определению Ф.А. Зуевой) [64].

Для определения сущности понятия «репродуцирование» необходимо проанализировать подходы

к нему, исходя из психолого-педагогической литературы. Определение «репродуцирование – процесс воспроизведения данных» мы находим в Словаре русского языка под ред. С.И. Ожегова [158].

В модельном законе «Об авторском праве и смежных правах» отмечено, что использование произведений возможно путём репродуцирования, однако репродуцирование разрешено только в единичном экземпляре, что предполагает, по сути, уникальность представления. Необходимо обратить внимание на то, что в этом определении появляется фактор – усвоение как результат деятельности, расширяется толкование понятия, оно не ограничено понятием «воспроизведение», при этом акцент поставлен именно на выявление индивидуальных особенностей [144]. Термин «репродуцирование» в контексте нашего исследования употребляется как синоним:

- 1) «воспроизведения», т.е. процесс внутренней мобилизации потенциальных возможностей личности;
- 2) «развития», т.е. процесс внутреннего изменения личности, способность к дальнейшему продуцированию;
- 3) «социализации», т.е. создание и реализация внешних условий для развития личности.

Специфическими свойствами этого процесса являются следующие:

- имманентность: способность к развитию заложена в человеке природой, она есть неотъемлемое свойство личности;
- биогенность: психическое развитие личности во многом определяется биологическим механизмом наследственности;
- социогенность: социальная среда, в которой происходит развитие человека, оказывает огромное влияние на формирование личности;

- психогенность: человек как саморегулирующаяся и самоуправляющаяся система, процесс развития подвержен саморегуляции и самоуправлению;

- индивидуальность: личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития.

Более того, именно процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов приближает нас к пониманию педагогических механизмов формирования новых субъектных качеств, которые формируются в процессе выдвижения и достижения новых для субъекта целей или при овладении новыми видами деятельности, как следствие, перерастание фрагментарного опыта обучающихся в устойчивую профессиональную направленность личности, мотивацию собственного совершенствования.

Процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся – процесс поэтапный, это определяет преемственность в педагогической работе с обучающимися, важность освоения педагогом комплекса психолого-педагогических средств по развитию у обучающихся исследуемого феномена. Такой подход способствует методически целенаправленной организации образовательной деятельности в подготовке будущих специалистов, так как раскрывает сущность процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Развитие рассматриваемых ресурсов обучающихся предполагает превентивную и оперативную помощь, направленную на решение индивидуальных проблем обучающихся, связанных с их продвижением в профессиональном плане. В процессе взаимодействия педагога и обучающихся осуществляется поддержка потенциальных возможностей; выявление условий,

способствующих развитию профессионально значимых личностных ресурсов; обнаружение обучающимися собственных проблем и придание им (через взаимодействие с педагогом) развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности.

Развитие профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов предполагает выделение следующих педагогических условий: целостность (используемые средства должны представлять целостную систему); систематичность (отобранные средства в методы должны применяться систематически, т.к. эпизодическое использование не даёт необходимого эффекта); целенаправленность (подбор форм и методов в зависимости от конкретных задач занятия); диагностичность (проведение диагностики личностных изменений и коррекции на этой основе индивидуального образовательного маршрута обучающегося); диалогичность (общение в образовательном процессе, построенное на основе эмпатии, сопереживания другому, обмена личностными смыслами, доброжелательности, свободы выбора в различных ситуациях); контекстность (образовательный процесс должен строиться с учетом контекста профиля обучения и будущей профессиональной деятельности); вариативность (подбор системы средств с учетом уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов); динамичность (чередование в пределах изучения одной темы различных типов и методов организации диалогического взаимодействия).

Основой данной технологии является конструирование учебного процесса, исходя из заданных начальных установок (образовательные ориентиры, цели обучения). Технология направлена на построение и реализацию образовательного процесса с последователь-

ной ориентацией обучения на цели, гарантированное осуществление которых обеспечивает оперативная обратная связь. В соответствии с этим образовательный процесс включает в себя постановку целей и их максимальное уточнение; оценку текущих результатов; коррекцию обучения; заключительную оценку результатов, представленных в реальных действиях обучающихся, при этом цели должны быть идентифицируемыми и однозначными.

Такой способ постановки целей является диагностическим, согласно его требованиям каждая цель должна быть: точно описана; поддаваться измерению; иметь разработанную шкалу ее оценки. Невыполнение хотя бы одного из представленных требований делает цель недиагностичной.

Диагностический способ постановки целей характеризуется высокой конструктивностью и инструментальностью. Конструктивность предполагает постановку целей с учетом возможностей обучающихся и профессионального уровня педагога. Инструментальность подчеркивает тот факт, что цели являются инструментом по отношению к процессу развития профессионально значимых личностных ресурсов, обеспечивая взаимосвязь и взаимообусловленность содержания, методов и средств обучения.

Развивающая психологическая диагностика выступает в качестве важнейшего элемента педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, поскольку именно в условиях психологического самоанализа у обучающихся формируется «образ Я» в единстве трех основных составляющих: когнитивной, эмоциональной, регуляторной. В свою очередь, повышение уровня самосознания (рефлексии) обеспечивает, с одной стороны, возможность осознанной и обоснован-

ной практической подготовки исходя из собственных психологических особенностей, с другой – возможность профессиональной самореализации в будущей деятельности с учетом жестких требований рыночной экономики.

Программа развивающей психологической диагностики охватывает шесть психологических сфер, характеризующих индивидуальные психологические ресурсы личности:

1) психофизиологическую сферу (психические и поведенческие проявления основных свойств нервной системы);

2) мотивационную сферу (присущие личности склонности и интересы, связанные с профессиональной деятельностью);

3) характерологическую сферу (черты характера, проявляющиеся в системе ведущих отношений личности – к деятельности, другим людям, самому себе, предметному миру);

4) эмоционально-волевою сферу (типичные для личности эмоциональные состояния, а также возможности волевой регуляции деятельности);

5) интеллектуальную сферу (развитие мышления, интеллектуальных способностей с учетом показателей продуктивности и показателей своеобразия деятельности);

6) социально-психологическую сферу (коммуникативные качества личности, проявляющиеся в условиях взаимодействия с людьми).

Программа развивающей психологической диагностики включает в себя определенные направления и виды консультирования:

1. Информационное – формирование знаний о профессиях, профессиональном образовании, рынке труда, требованиях профессий к качествам человека.

Источниками информации являются справочники, профессиограммы, видеофильмы, компьютерные базы данных, интернет-сайты; ведущие формы работы – лекции, семинары, индивидуальные консультации, встречи с представителями различных профессий, экскурсии в организации занятости и профессионального образования, знакомство с рабочими местами.

2. Диагностическое – использование психологических тестов для оценивания профессиональной пригодности; сообщение результатов тестирования, рекомендации по выбору профессии, соответствующей психологическим особенностям клиента. Средствами являются анкеты дифференциально-диагностического опросника Климова (ДДО), опросника профессиональной готовности (ОПГ), карты интересов Голомштока, опросник профессиональной направленности личности Голланда, индикатор типов личности Майерс-Бригс и его упрощенный вариант – опросник Кейрси, интеллектуальный тест Вондерлика, применяются также компьютерные версии данных тестовых методик [180].

В зависимости от продолжительности диагностических процедур, содержания получаемой информации, степени надежности и достоверности выделяются три уровня психологической диагностики: экспресс-диагностика, углубленная диагностика. В процессе профильного обучения целесообразно использовать углубленную диагностику, т.к. результаты экспресс-диагностики, используемой в процессе предпрофильной подготовки обучения, не являются основанием для оценки профпригодности человека и выявления психологических противопоказаний к конкретным профессиям; использование экспресс-диагностики недопустимо в целях профессионального отбора [178].

Углубленная психологическая диагностика решает следующие задачи: прогнозирования затруднений в обучении, трудоустройстве и профессиональной деятельности; оценки профессиональной психологической пригодности к различным типам профессий; выявления психологических противопоказаний к конкретной профессии; уточнения оценки нервно-психических состояний и выявления скрытых психологических отклонений.

Использование методов углубленной психодиагностики целесообразно в следующих случаях:

- профессиональные интересы слабо выражены или недостаточно дифференцированы;
- существует противоречие между профессиональными склонностями и представлениями о своих профессиональных способностях;
- есть объективная информация об обучающемся, необходимая для оказания психологической поддержки.

3. Консультационное – консультирование по преодолению затруднений, обусловленных неблагоприятным эмоциональным состоянием обучающегося, внутренними мотивационными конфликтами, особенностями личности или неадекватными убеждениями в принятии решений; к основным средствам относятся техники гештальттерапии, нейролингвистическое программирование, беседы.

4. Тренинговое – использование специальных игр и упражнений с последующим обсуждением процесса и результатов их выполнения с целью формирования поведенческих навыков.

При этом видами профессионального консультирования являются:

- профотбор – помощь в определении соответствия психологическим особенностям обучающегося требо-

ваниям, предъявляемым профессией или должностью; профотбор проводится в тех случаях, когда профессия или должность предъявляет к человеку повышенные требования, цена ошибок очень велика, затраты на обучение значительны или имеются сомнения в пригодности кандидата к данной профессии или должности;

- психологическая поддержка – помощь, направленная на оптимизацию эмоционального состояния, или коррекция поведения и отношений, необходимая для эффективной профессиональной самореализации, профессионального образования и развития, решения учебных и служебных проблем, достижения профессиональных успехов; необходима на критических этапах профессиональной карьеры, для продолжения образования.

В современной практике при проведении профконсультаций используются психофизиологические методики, которые наиболее эффективны лишь для определения профпригодности к специальностям, связанным со специальными условиями труда. В нашем случае необходимо сопоставление функционально-регуляторных требований профессий со сложившимися способами регуляции деятельности обучающегося, которое устанавливает вероятность готовности к овладению выбранной специальностью и направления формирования индивидуального стиля деятельности. Таким способом намечается круг профессиональных компетенций, для овладения которыми у обучающегося уже сложились предпосылки. Далее выделяются основные линии их проявления в процессе развития профессионально значимых личностных ресурсов:

1) индивидуальные особенности, связанные с постановкой, принятием, удержанием целей;

2) анализ условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели;

3) особенности программирования предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели;

4) особенности контроля и оценки результатов деятельности и принятия.

Профессиональная проба – это профиспытание или профпроверка, моделирующая элементы конкретного вида деятельности в рамках выбранного профиля обучения, имеющая завершённый процесс, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии.

В ходе осуществления профессиональных проб решаются следующие задачи:

- дать базовые сведения о сфере профессиональной деятельности;
- смоделировать основные элементы профессиональной деятельности;
- определить готовность обучающихся к выполнению проб на основе уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов;
- обеспечить условия для качественного выполнения профессиональной пробы.

В процессе профессиональной пробы у обучающихся актуализируются представления о данной сфере профессиональной деятельности, формируются первоначальные профессиональные умения и понятие о себе как субъекте профессиональной деятельности. Теоретической основой проб явились идеи профессора С. Фукуямы (Япония):

- профессиональная проба выступает наиболее важным этапом в области подготовки будущих специалистов;
- профессиональная проба способствует получению обучающимися опыта выбранного вида деятель-

ности и определению соответствия характера данной работы его способностям и возможностям [250].

Профессиональные пробы осуществляются поэтапно на основе преемственности психофизиологических особенностей участников и направлены на активизацию внутренних профессионально значимых личностных ресурсов с тем, чтобы, включаясь в тот или иной вид деятельности, обучающийся мог в полной мере реализовать себя в рамках выбранного профиля образования.

При организации и проведении профессиональных проб необходимо учитывать субъективные и объективные факторы, влияющие на продуктивность их выполнения. В группу субъективных включаются факторы, определяющие индивидуальную психофизиологическую готовность обучающихся к выполнению проб. К группе объективных факторов относятся те, которые влияют на рациональный и качественный подход к реализации профессиональных проб.

Выполнение профессиональных проб по различным видам деятельности включает комплекс теоретических и практических занятий, моделирующих основные характеристики предмета, целей, условий и средств, ситуаций проявления профессионально важных качеств, что позволяет обучающимся в процессе подготовки и прохождения оценить собственные возможности освоения профиля образования.

Программы профессиональных проб разрабатываются в соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к профилю обучения. Пробы состоят из двух этапов: подготовительного, в котором выделяется диагностическая и обучающая часть, и практического, включающего задания трёх направлений и трёх уровней сложности.

Практический этап пробы состоит из заданий трех уровней сложности. Первый уровень включает задания, требующие от обучающихся сформированности первичных профессиональных умений, достаточных для их реализации на уровне исполнителя. Задания второго уровня носят исполнительско-творческий характер, предусматривающий элементы рационализации профессиональной деятельности. На третьем уровне сложности обучающимися осуществляется оценка предрасположенности к планированию своей деятельности, постановка промежуточной и конечной целей, анализ полученных результатов. В профессиональных пробах выделяются три аспекта: технологический, ситуативный и функциональный, интеграция которых способствует воссозданию целостного образа профиля обучения.

Технологический аспект характеризует операционную сторону профиля обучения и позволяет выявить уровень овладения обучающимися определёнными ключевыми компетенциями. Задания, характеризующие технологический аспект пробы предполагают овладение обучающимися способами применения данных компетенций, используемых в определенной сфере деятельности. Характерной особенностью содержания этих заданий является воспроизведение предметной стороны деятельности.

Ситуативный аспект воспроизводит содержательную сторону профиля обучения, определяет предметные действия, входящие в профессиональную деятельность. Выполнение этих заданий требует от обучающихся определенных мыслительных действий на основе накопленного опыта и приобретенных знаний в процессе подготовки к выполнению пробы.

Функциональный аспект, по определению В.Д. Шадрикова, воспроизводит структурно-функци-

ональную динамическую сторону профиля обучения. Соответствующие задания направлены на моделирование деятельности в рамках определенного профиля, что способствует активизации потребностей, установок, целей, мотивов, определяющих направленность профессиональной деятельности в целом [257].

Таким образом, технологический, ситуативный, функциональный аспекты профессиональной пробы будучи тесно взаимосвязанными между собой, в то же время выступают в качестве самостоятельных единиц, содержащих особенности, качества, характеристики, присущие данной сфере профессиональной деятельности.

Исходным этапом решения организационных и методических вопросов развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся является психологическое изучение конкретных видов профессиональной деятельности и выявление их требований к человеку как субъекту труда.

В контексте нашего исследования использовалась методика для комплексного обследования обучающегося по выделению профессионально важных качеств, разработанная Е.С. Романовой [196].

Условно процесс педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся можно разделить на четыре этапа:

1. Оценка уровня подготовленности обучающегося, необходимого для разработки наиболее эффективной программы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

2. Ориентация – практическое знакомство обучающихся с требованиями, предъявляемыми профессией.

3. Действенная адаптация (первичная дезадаптация) – приспособление обучающихся к обучению в условиях подготовки специалистов.

4. Функционирование – постепенный переход процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся к стабильной деятельности.

Для определения эффективности процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, а также степени их готовности к продуктивной деятельности, необходимо проведение профессионально-психологического оценивания деятельности. Оно должно проводиться по трем основным позициям сформированности: профессиональных компетенций, личностных качеств и способностей, мотивов. В классификации видов профессиональной компетентности А.К. Маркова различает:

- специальную компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальную компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

- личностную компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- индивидуальную компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапря-

женно, без усталости и даже с освежающим эффектом. А.К. Маркова поясняет, что названные виды компетентности означают, по сути дела, зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности [134].

Целью психологического анализа деятельности является выявление ее требований к психофизиологическим и личностным характеристикам обучающихся, то есть профессионально важным качествам личности.

При анализе психологического содержания различных видов деятельности могут быть выделены следующие профессионально важные качества:

1. Личностный компонент деятельности, то есть характеристики эмоциональной, волевой и мотивационной сфер, организаторские способности.

2. Сенсорно-перцептивный компонент деятельности, то есть характеристики восприятия и внимания.

3. Гностический, или интеллектуальный компонент деятельности, то есть характеристики процесса обработки информации, принятия решения и т.п.

4. Моторный компонент деятельности, т.е. характеристики психомоторных качеств и речи. В современных условиях отдельные виды профессиональной деятельности содержат компоненты 1, 2, 3 и 4 либо их различные комбинации.

По Е.А. Климову, успешная деятельность обучающихся в каждой из систем «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – техника», «человек – природа», «человек – художественный образ» в решающей степени обусловлена сформированностью у него качеств, востребованных именно этой системой, а именно:

- «Человек – природа» – развитое воображение; наглядно-образное мышление; хорошая зрительная память; наблюдательность; способность предвидеть и оценивать изменчивые природные факторы; терпение, настойчивость; готовность работать вне коллектива; способность работать в трудных погодных условиях.

- «Человек – техника» – хорошая координация движений; точное зрительное, слуховое, вибрационное и кинестетическое восприятие; развитое техническое и творческое мышление и воображение; умение переключать и концентрировать внимание; наблюдательность.

- «Человек – знаковая система» – хорошая оперативная и механическая память; способность к длительной концентрации внимания на отвлеченном (знаковом) материале; хорошее распределение и переключение внимания; точность восприятия; умение видеть то, что стоит за условными знаками; усидчивость, терпение; логическое мышление.

- «Человек – художественный образ» – художественные способности; развитое зрительное восприятие; наблюдательность; зрительная память; наглядно-образное мышление; творческое воображение; знание психологических законов эмоционального воздействия на людей.

- «Человек – человек» – стремление к общению; умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, отзывчивость; выдержка, умение сдерживать эмоции; способность анализировать поведение окружающих, понимать намерения и настроения других людей; способность разбираться во взаимоотношениях других людей, умение улаживать

разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; умение слушать, учитывать мнение другого человека; способность владеть речью, мимикой, жестами; аккуратность, пунктуальность, собранность; знание психологии людей [86].

Успешность профессиональной деятельности в системе «человек – техника» во многом зависит от психофизиологических особенностей, целого ряда психологических качеств, нервно-психической устойчивости и др. Они могут быть изучены в «первом приближении», то есть ориентировочно, и углубленно. Для ориентировочного обследования в конкретной сфере целесообразно использовать свои специфические методики, в частности – методику «Диагностический опросник “человек-машина”».

Второй этап – углубленное изучение пригодности к деятельности в системе «человек – техника» требует специального диагностического инструментария. Для эффективной деятельности в данной системе важен моторный компонент деятельности, то есть характеристики психомоторных качеств. Для оценки этих качеств использованы следующие методики: «Простая сенсомоторная реакция»; «Сложная зрительно-моторная реакция»; «Реакция на движущийся объект» и др.

Профессионально важными качествами специалиста в системе «человек – человек» являются, прежде всего, личностные компоненты деятельности, то есть для составления прогноза необходимо оценить эмоционально-волевую сферу, коммуникативные и организаторские способности. В качестве методик для оценки уровня развития этих качеств используются тесты «Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей», «Многоуровневый личностный опросник “Адаптивность”» (МЛО-АМ) и др. [180].

Для эффективной деятельности в системе «человек – знаковая система» важны сенсорно-перцептивный (восприятие и внимание) и интеллектуальный (обработка информации, принятие решений) компоненты. Для оценки этих качеств используются методики таблицы Шульте, с помощью которых исследуется внимание, их модификация предложена Ф.Д. Горбовым. Для оценки интеллектуальных качеств может быть использован «Тест интеллекта структуры Амтхауэра», который позволяет оценить степень развития вербального интеллекта, математического интеллекта, пространственного интеллекта, а также абстрактного и логического мышления, выносливости к интеллектуальной нагрузке, умения сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное [180].

Однако требование комплексности диагностики предполагает многомерность исследования, что связано со значительными затратами времени и усилий. В настоящее время практика диктует необходимость сокращения сроков исследования, уменьшения финансовых и временных затрат. В таких условиях трудно провести широкую комплексную диагностику, поэтому актуальным является методика с применением компьютеризации, которая облегчает сбор данных, их анализ, интеграцию результатов, хранение информации.

По сравнению со стандартной формой реализация методики на компьютере имеет несколько преимуществ. Прежде всего, становится возможной автоматическая обработка и представление результатов, а также автоматизированное хранение данных в любой необходимой форме, чем обеспечивается их статистический анализ. Другими словами, отпадает необходимость ввода результатов тестирования в память

компьютера для программной обработки. Это значительно упрощает трудоёмкий процесс отбора и оценивания заданий. Кроме того, на компьютер перекладываются и такие операции, как инструктирование испытуемого, предъявление ему заданий. Это, во-первых, освобождает эксперта, во-вторых, способствует повышению уровня стандартизации условий эксперимента за счет единообразного инструктирования испытуемых и предъявления заданий, не зависящих от пола, возраста, степени привлекательности, настроения, а также предвзятости как экспериментатора, так и самого обследуемого. Среди типичных ошибок исследователя следует отметить предубежденность и наличие профессиональных стереотипов, которые искажают восприятие и понимание людей. С другой стороны, необходимо учитывать и предубежденность по отношению к исследователю со стороны испытуемого, в которой проявляются завышенные ожидания, иногда отражается негативный прошлый опыт. Выполнение заданий на компьютере может помочь решению данных проблем и, кроме того, является для испытуемых более интересной деятельностью. Диагностика – это не односторонний процесс сбора информации о личности. Испытуемый также получает информацию, и таким образом объект познания меняется в ходе самого процесса познания. Вместе с тем оперативное получение диагностических результатов позволит перейти к индивидуально-ориентированной методике развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Выводы по главе 2

Сущность и содержание процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретических и методико-технологических знаний. В качестве теоретической стратегии и практико-ориентированной тактики исследования выступает системный подход, роль которого состоит в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме, в характеристике различных направлений ее исследования и в организации теоретической и практической деятельности.

Учебно-познавательная деятельность в данном контексте трактуется как реализация междисциплинарных связей при обязательном «приспособлении» содержания учебного материала к возможностям его освоения обучающимися. Упор на интегративные связи обусловлен всей практикой развития современного образования, все более тяготеющего к переходу от предметной к полипредметной системе обучения, объединяющей научные понятия, идеи, закономерности нескольких систем смежных наук, соединяющей теоретические, эмпирические, технологические и методические аспекты преподавания различных дисциплин. Построение обучения на основе межпонятийных связей, кроме прочего, способствует формированию единой картины мира в сознании обучающихся, то есть обеспечивает становление их подлинно научного мировоззрения, что особенно важно для их профессиональной подготовки.

Интегративная составляющая образовательной программы развития профессионально значимых лич-

ностных ресурсов обучающихся, учитывает следующие условия:

- организационные, связанные с организацией деятельности обучающихся по развитию профессионально значимых личностных ресурсов на принципах учебно-педагогического взаимодействия; непрерывного мониторинга этой деятельности; образовательной среды как системы, обеспечивающей качественный переход от идеализированных профессионально значимых личностных ресурсов к материализованным личностным ресурсам посредством расширения целей;

- технологические, направленные на организацию деятельности обучающихся и осознание генезиса способов деятельности, что обеспечивает формирование мотивов как системы приемов самоорганизации собственной деятельности;

- дидактические, обуславливающие интеграцию и дифференциацию процесса образования и устанавливающие связи между учебными дисциплинами, направленными на актуализацию потребности обучающегося в развитии профессионально значимых личностных ресурсов; индивидуализация процесса образования в рамках построения образовательных траекторий для каждого обучающегося с помощью выбора форм образовательной деятельности по формированию направленности мышления как средства развития профессионально значимых личностных ресурсов; адекватное педагогическое оценивание результатов образовательной деятельности обучающихся на основе развития их профессионально значимых личностных ресурсов.

Результативность интегративной составляющей образовательной программы в системе подготовки будущих специалистов как средства развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся

достигается за счет реализации психолого-педагогических технологий поэтапного достижения личностных результатов: проектных, когнитивных, диагностических, саморазвития мотивации, формирования мышления как компонента способностей.

Создана педагогическая система, все компоненты которой (содержание, цель, деятельность преподавателей и обучающихся, результат и др.) согласованы между собой, подчинены основной направленности образовательного процесса – развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся – и адаптированы к ней.

Теоретически обосновано, что основные компоненты разработанной системы целесообразно выделять по своей ведущей функции в процессе достижения главной цели при учете согласования их друг с другом, а именно:

- системообразующий – цель образовательного процесса, рассматриваемая как модель результата на каждом его конкретном этапе;
- содержательный – содержание подготовки будущих специалистов обучающихся с выделенными профессионально значимыми личностными ресурсами и элементами опыта профессиональной деятельности на основе производственно-технологического и междисциплинарного насыщения;
- функциональный – учебный материал по формированию профессиональных компетенций;
- процессуальный – взаимодействующая пара «педагог – обучающийся», коллективный субъект образовательного процесса, носитель опыта с элементами профессиональной деятельности;
- технологический – средства педагогической коммуникации;

- контрольно-корректирующий – полученные конкретные результаты образовательного процесса, подразумевающие проведение мониторинга качества обучения с последующей диагностикой обученности и целеполагания;

- методологический – совокупность тех научных предпосылок, известных принципов, которые легли в основу построения системы и знание которых педагогом (а в адаптированном виде и обучающимся) способствует осознанной и результативной организации образовательного процесса в заданном направлении.

При разработке и внедрении педагогической системы учитывались: обновление ее содержания, вариативность содержания и технологий преподавания, индивидуализация обучения в соответствии с интересами, потенциальными возможностями и склонностями обучающихся. Особенностью разработанной педагогической системы является учебно-педагогическое взаимодействие, которое определило переход к принципиально новой стратегии развития образования, основанной на педагогике сотрудничества и нацеленной на подготовку обучающихся к собственной траектории профессиональной самореализации.

Педагогическая система содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов представляет собой единство блоков, каждый из которых имеет свои цели, средства и задачи. Цель интегративно-гносеологического блока – создание системы знаний о профессионально значимых личностных ресурсах обучающихся; практического – изучение наличного уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся с помо-

щью разработанных критериев, показателей и уровней; мотивационно-целевого – формирование мотивации через организацию учебно-познавательной деятельности на основе междисциплинарных технологий; проектировочного – проектирование желаемого (идеального) уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся; содержательно-процессуального – в системе подготовки будущих специалистов направления и средства развития с производственно-технологической составляющей как ориентир для развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся; технологического – внедрение педагогических технологий, развивающих профессионально значимые личностные ресурсы обучающихся; итогово-аналитического – анализ итогов с целью выявления достижения целей по развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов как условие последующей профессиональной самореализации личности обучающихся.

Ключевыми составляющими механизма концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов являются выявленные в качестве когнитивных механизмов: достижение сбалансированности компонентов профессионально значимых личностных ресурсов, формирование мышления обучающихся, которое выступает средством расширения целей и их реализации.

Установлено, что операционально-технологические механизмы обеспечивают развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся за счет создания такой образовательной среды, кото-

рая реализует поэтапную педагогическую технологию содействия этому развитию; проектирование содержания образовательного процесса для выявления в нем субъектных возможностей и раскрытия личностных смыслов обучающимися.

Таким образом, представление содержательно-смыслового наполнения образовательного процесса позволяет описать его содержание и способы организации субъект-субъектного взаимодействия, выявить направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, разработать технологическое обеспечение содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов.

Глава 3. Реализация технологии развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся

3.1. Алгоритм диагностирования уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся

Как отмечено в исследованиях О.А. Конопкина [95], Б.Ф. Ломова [126], В. Парамзина [169], Н.В. Самоукиной [212] и др., индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей являются системообразующим исходным компонентом регуляции деятельности. Основные индивидуальные различия целеполагания имеет смысл рассматривать в связи с активностью выдвижения целей обучающимися, адекватностью этого процесса внешним и внутренним субъектным условиям, действенностью целей. В регуляции педагогической деятельности функцию источника информации для определения программы реализации деятельности выполняет анализ условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели. Соответственно, содержание деятельности должно быть оперативным в зависимости не только от цели и условий деятельности, но и от степени ее информационной полноты, при этом развитость и структура осуществляемых гностических действий отличаются индивидуальной своеобразностью.

В функции моделирования входит антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности осуществления планируемых действий. Особенности в планировании во многом будут определяться мерой детализации исполнитель-

ских действий, степенью соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности. Регуляторные процессы, связанные с контролем и самоконтролем, пронизывают все блоки регуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходят контроль актуального состояния и результатов действий путем сличения с прогнозируемыми, оценка рассогласования и принятие решения о коррекции исполнительских (управляющих) действий или о переходе к следующему этапу реализации деятельности.

Мы выделяем следующие этапы развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов на основе производственно-технологического и междисциплинарного насыщения профессиональной подготовки:

1. Диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы при решении поставленных задач, вербализация постановки проблемы (проигрывание ее с обучающимся), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости для обучающегося.

2. Поисковый – организация совместно с обучающимся поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию со стороны.

3. Договорный – проектирование действий педагога и обучающихся (разделение функций и ответственности по решению проблемы).

4. Деятельностный: а) действует обучающийся: со стороны педагога – одобрение его действий, стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы; б) действует сам педагог: координация действий специалистов, прямая безотлагательная помощь обучающемуся.

5. Рефлексивный – совместное с обучающимся об- суждение успехов и неудач предыдущих этапов деятель- ности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения.

Процессу развития профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов присущи определенные особенности, являющиеся следствием его основной сущности. Без сомнения, одной из наиболее характерных его особен- ностей является гибкость: каждый обучающийся может учиться в индивидуальном темпе, модульно или линей- но осваивать учебные программы. Необходимо также выделить адаптивность, то есть программа подготовки будущих специалистов позволяет организовать обра- зовательный процесс для обучающихся с различными стартовыми возможностями и на практике реализо- вать подходы к обучению с учетом их психологических особенностей познавательной деятельности.

Характеризуя данные этапы, необходимо выявить систему факторов, благоприятствующих развитию профессиональных интересов и склонностей, и в свя- зи с этим сензитивность, восприимчивость обучаю- щихся к определенным средствам решения данных задач на каждом этапе, и как следствие, расширение целей и последующая их реализация. Представление об этапах, задачах и средствах их решения на каждом этапе вырабатывается на основании обобщения выво- дов физиологических, психологических, дидактиче- ских исследований, эмпирического опыта подготовки обучающихся к обучению. Обобщение данных мате- риалов позволяет содержательно охарактеризовать тенденции развития профессионально значимых лич- ностных ресурсов. Особо среди них выделяются сле- дующие: перерастание фрагментарного опыта в устой-

чивую профессионально-значимую направленность личности, активизация самовоспитания профессио- нально значимых личностных качеств, превращение профильной подготовки в устойчивую сферу жизне- деятельности личности. Другой ракурс рассмотрения проблемы, методический, требует выявления дидакти- ческих средств развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. В систему факто- ров должна быть, прежде всего, включена система за- дач, адекватная структуре современного производства, имеющая междисциплинарный характер, и направлен- ная на развитие мышления как системообразующего компонента профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Изучение литературных источников позволило сде- лать вывод, что мышление определяется на основании анализа самого оперируемого материала, особенно- стей задач, и поскольку именно эти особенности опре- деляют своеобразие мышления, нужно остановиться на специальном их рассмотрении. Необходимость использования в учебном процессе задач, их дидак- тическая ценность обоснованы в психолого-педаго- гической литературе, где решение задач рассматри- вается как одно из эффективных средств развития мышления (Т.В. Кудрявцев [109], А.В. Кудрявцев [110], В.Н. Пушкин [195], А.Д. Сазонов [209], А.С. Седунова [214], А.Ф. Эсаулов [273] и др.).

Любая задача специфична по своей природе. В хо- де сравнения обычных познавательных задач, приме- няющихся в образовательном процессе при усвоении обучающимися необходимых знаний, со многими тех- нологическими задачами, использующимися, к при- меру, в ходе политехнического обучения, выясняется, что в задачах первого рода содержатся, как правило,

все необходимые и достаточные данные для успешного выполнения задания. Хотя процесс оперирования этими данными может быть достаточно сложным и требовать немалых умственных усилий, тот факт, что задача может быть успешно решена, не вызывает сомнений. В технологических же задачах этих данных либо крайне недостаточно, либо они отсутствуют вовсе, либо их излишне много.

В психолого-педагогической литературе встречаются определения различного рода задач, причем к четкому разграничению этих понятий авторы не стремятся, зачастую определяя их как синонимы. Очевидно, каждое понятие отражает какую-либо доминирующую сторону содержания задачи, её специфику, дидактическую направленность.

В психолого-педагогической литературе иногда делается оговорка, что усвоение знаний и понимание ряда явлений может осуществляться и без постановки каких-либо задач, в виде иллюстраций, которые выдаются преподавателем без оформления информации о проблемных ситуациях разных степеней сложности. Однако качество усвоения такого материала не будет достаточно высоким, если разносторонне не оперировать учебным материалом, не сравнивать и не сопоставлять его в виде проблемных ситуаций по различным критериям. «Широко распространенное представление о задаче как непременно вычислительном аппарате создает ошибочное представление об образовательной деятельности, успешно совершаемой якобы помимо всяких задач, хотя на самом деле поставленные задачи просто отличаются по своей структурной характеристике», – отмечает в своей работе А.Ф. Эсаулов [273].

Поэтапный процесс решения, его направленность обеспечиваются всем ходом мыслительных процессов, то есть «механизм» природы эффекта решения, понимаемый в его включённости в реальный процесс непрерывного взаимодействия субъекта с внешним миром, и составляет основное содержание мышления.

Наиболее глубокая трактовка этого механизма содержится в исследованиях А.М. Аверина [2], Г.А. Берулава [28], А.В. Брушлинского [34], Е.Н. Кабановой-Меллер [76], А.Н. Матюшкина [138], М. Полани [176] и др. Из этой трактовки следует, что объект в процессе мышления включается в новые связи, в силу чего выступает в новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях, а механизм мышления называется «анализом через синтез», прежде всего, потому, что выделение (анализ) свойств в объекте совершается через соединение (синтез) исследуемого объекта с другими объектами и явлениями.

Сам по себе «анализ через синтез» был подмечен еще ранее представителями различных психологических течений. Представителем теории о том, что развитие мышления сводится, главным образом, к накоплению количества знаний, является Э. Торндайк, утверждающий, что более развитой человек отличается от менее развитого, прежде всего, количеством и качеством тех представлений, которыми он располагает, и количеством тех связей, которые существуют между этими представлениями. Операция же мышления, по его мнению, одинакова на самых низких и высоких ступенях. Представители Вюрцбургской школы довели до крайности противоположную точку зрения, утверждая, что материал мышления вообще никакой роли в развитии человека не играет. Они сосредоточили внимание на самих операциях мышления, на том процессе, кото-

рый совершается у человека, когда он мыслит или решает с помощью мышления какую-нибудь задачу [239].

Касаясь этих концепций, необходимо отметить, что в подобных интерпретациях выпадает самое главное – вскрытие анализом новых свойств объекта, нового объективного содержания. Особенно актуальной, на наш взгляд, является трактовка механизма мышления в применении к наиболее сложным задачам, называемым изобретательскими.

Таким образом, с позиции педагогической науки, в учении об умственной деятельности мышление осуществляется с помощью, прежде всего, учебных заданий, рассчитанных на воспроизведение знаний с опорой на мобилизацию внимания и памяти (репродуктивные), и заданий, результат решения которых приводит к субъективно новой идее (творческие). Психологическое обоснование такого подхода к развитию мышления отражено в исследованиях П.Я. Гальперина [40], В.В. Давыдова [47], Т.В. Кудрявцева [108], А.М. Матюшкина [140], А.Ф. Эсаулова [273] и др.

Как отмечают авторы, важное значение имеют способы использования знаний в решении задач, при этом одним обучающимся доступна самостоятельная постановка проблемы, другие – используют уже сформулированную идею. Следовательно, достаточно сильным источником и стимулятором мыслительной деятельности обучающихся, направленным на самостоятельное овладение знаниями, являются творческие задачи, которые требуют от обучающихся много усилий, проявляющихся в сложных формах самостоятельной деятельности.

Характеризуя творческие задачи, американский математик Д. Пойа утверждает, что если задача броса-

ет вызов вашей любознательности и заставляет быть изобретательным, решается собственными силами, то можно испытать ведущее к открытию напряжение ума и наслаждение победой. Действительно, творческая задача может в значительной мере приближаться к изобретательской, их роднит элемент новизны. Однако новизна творческой задачи, в отличие от подлинного изобретения, носит субъективный характер, так как в результате её решения образуется продукт, принципиально новый для обучающегося, но не являющийся таковым для науки. Новизна же изобретательской задачи объективна, так как результативность решения предполагает возникновение принципиально нового для данной отрасли продукта [175].

В учебном процессе мы должны ориентироваться, прежде всего, на субъективную новизну продуктов творчества. Итак, процесс решения учебных задач может быть процессом реального творчества, которое в значительной мере характерно для настоящего изобретения, но совершается в упрощённом варианте. Необходимо отметить, что и этот вариант должен опираться на теоретическое освещение данной проблемы, учитывающей выявление усложняющихся мысленных преобразований. Очень часто основная суть решения творческой задачи заключается в необходимости отказаться от уже представленного в её тексте требования и построить новое. Характеризуя учебные задачи, требующие творческого мышления, академик П.Л. Капица утверждал, что они не имеют определённого, законченного ответа, поскольку обучающийся может по мере своих способностей неограниченно углубляться в изучение поставленного вопроса [79].

Профессионализм, как отмечает в своей работе Н.В. Кузьмина, характеризуется наличием у специали-

ста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для их выполнения [113].

В процессе проведения практических занятий возникает основа для создания проблемных ситуаций. Наличие теоретических и экспериментальных задач само по себе не делает обучение проблемным, справедливо замечает Ю.К. Бабанский [17].

Суть состоит в том, насколько преподавателю удастся придать этим задачам проблемный характер. Задача становится познавательной и проблемной, если удовлетворяет следующим требованиям: представляет познавательную трудность для обучающегося, так как требует размышления над изучаемой проблемой; вызывает познавательный интерес у обучающихся; опирается на прежний опыт и знания обучающихся.

В этом смысле, роль проектов особенно велика, поскольку они наиболее адекватно (в силу своей специфики) переносят механизм научного творчества на процесс обучения в соответствии с требованиями современности. Преподаватель, «поставив проблему, демонстрирует путь научного мышления, заставляет обучающихся следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска», – отмечает М.Н. Скаткин [227, с. 125].

Как мы уже отмечали, ситуация становится проблемной в том случае, когда вызывает потребность в умственном поиске. Осознание противоречий в ситу-

ации приводит обучающихся к необходимости открытия каких-либо закономерностей, способов решений, субъективно новых фактов. В условиях обучения мы не должны ставить обучающихся в положение первооткрывателей законов, достаточно лишь имитировать условия творческой деятельности. Профессиональные пробы в этой имитации играют важную роль, так как создают реальную действительность или предельно реалистическую модель, позволяющую проектировать задания на материале действительности, сближать процесс обучения с жизнью. В этом случае проблемная ситуация разрешается глубоким доказательством и не ведет к беспочвенному фантазированию.

Анализируя учебные пособия и научно-методические рекомендации, мы пришли к выводу, что практические задания по способу мыслительной деятельности направлены преимущественно на определение структурно-элементных соотношений и функциональных зависимостей, междисциплинарные же задания и задания с производственно-технологической составляющей занимают незначительное место в системе заданий, что мало способствует накоплению опыта деятельности.

Как отмечает профессиональная педагогика, формированию знаний, умений и навыков во многом способствуют правильно организованные упражнения, и самым эффективным способом развития профессионально значимых личностных ресурсов является систематическое решение заданий, осуществляемое с использованием этих ресурсов. Таким образом, мы подходим к необходимости организации практических занятий и проектирования содержания заданий.

При построении заданий мы предположили, что более целесообразно использование трех уровней

сложности. Освоение навыков решения более высокого уровня сложности включает в себя освоение навыков менее сложной деятельности, следовательно, каждый уровень подразделяется на более частные подуровни, распределение идет от простого к сложному, от конкретного к абстрактному. То есть каждый уровень предполагает овладение знаниями данного конкретного подуровня.

Специально составленные задания отражают различные уровни, критерием для выявления степени структурного усложнения заданий служит число включений исходного данного в новые системы связей как результат систематизации и динамизации необходимых для решения знаний, умений и навыков. Однако если эти включения однородны, то в определенных пределах основанием является количественный учет тех субъективных усилий, которые затрачиваются на решение заданий. Необходимо также отметить, что отдельные задания отбираются по эффективности оценки научения обучающихся способам мыследеятельности.

Итак, специально составленные задачи должны отражать различные уровни мышления, просматривать механизм его развития на каждом этапе. Однако диагностируя с помощью установленных заданий уровни сформированности технического мышления, необходимо учитывать, что в этом случае исследуется не сформированность мышления вообще, некий абстрактный уровень его развития, а прежде всего, необходимый обязательный уровень, не овладев которым, обучающийся не может быть рекомендован к выполнению определенного вида заданий.

В основе организации упражнений обучающихся также учитывается этапность, так как это объективный процесс, объясняемый особенностями развития

профессионально значимых личностных ресурсов. При подходе к каждому этапу мы выделяем пять основных позиций:

1) установление уровня профессионально значимых личностных ресурсов;

2) уточнение объема и качества теоретических и практических знаний, необходимых для решения междисциплинарных и производственно-технологических заданий;

3) определение видов организации учебной деятельности, необходимых для решения различных типов заданий;

4) разработка технологии освоения обучающимися соответствующей деятельности с сочетанием репродуктивных, направленных на усвоение пройденного учебного материала, и творческих заданий;

5) подготовка к проведению контрольно-корректирующего этапа.

Практические задания подразделяются на две основные группы: репродуктивные и творческие. Укажем на два аспекта, которые имеют немаловажное значение при выборе заданий: их последовательность должна учитывать все многообразие свойств и состояний объектов (содержательный аспект) и систему преобразований в ходе решения данного задания (технологический аспект). Единство содержательного и технологического аспектов является, на наш взгляд, основным требованием к подготовке заданий.

Иными словами, конкретные условия задачи ещё нужно сформулировать, а выбор области технологий, в рамках которой осуществляется поиск, может быть различным, и способ разрешения задачи допускает несколько вариантов. Пример тому – история изобретательской мысли: решение одной и той же задачи

идет разными путями, и на вооружение принимается простой и экономически целесообразный вариант. Следовательно, относительная неопределённость области поиска и возможность реализовать решения разными способами открывают возможность действовать в разных направлениях и при помощи разных средств.

Таким образом, задачи разнообразны по своему содержанию, дидактическим целям, характеру умственной деятельности, проявляющейся при их решении. На основе анализа психолого-педагогической литературы нами выделены используемые в процессе преподавания профильных дисциплин виды задач:

- на конкретизацию и классификацию материала;
- на классификацию и конкретизацию объектов деятельности,
- на оперирование пространственными образами;
- ситуационные, диагностические;
- творческие;
- конструктивно-проектные (по изменению конструкции всего объекта в целом);
- конструктивно-проектные (по изменению одного из конструктивных элементов).

Ниже при подробном рассмотрении видов задачи придерживаемся общепринятых в психолого-педагогической литературе определений.

1. Задачи на конкретизацию и классификацию материала подразумевают выделение конкретных случаев из многообразных явлений и объектов либо их подведение под общее правило. Объединение разнотипных объектов и материалов есть способ упорядочения действительности, подведение под известные научные и технические понятия новых фактов и выработка новых понятий. Изучение учебного материала путем

классификации и систематизации способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, является важным условием осмысленного усвоения знаний. Решение таких задач способствует также формированию у обучающихся умственных операций по анализу, синтезу и сравнению. Пользуясь этими приемами, педагог подводит обучающихся к осознанному применению знаний, к умению видеть общее в частном и объяснять частное на базе общего, к пониманию причинно-следственных зависимостей.

2. Задачи на классификацию и конкретизацию объектов – это подведение различных частных случаев под общее правило, принцип или закон и выделение частных случаев, хорошо иллюстрирующих какую-либо закономерность. Известно, что механизмы, из которых состоят объекты, выполняют различные функции, на основе этих обобщённых знаний обучающиеся должны охарактеризовать заданные устройства, либо конкретизировать понятия, относящиеся к различным устройствам.

3. В основе задач на оперирование пространственными образами лежит умение оперировать ими либо их соотношением, к этой группе относятся также задачи на пространственное воображение. Данные задачи служат для контроля и проверки развития у обучающихся образного компонента мышления.

4. Задачи на установление пространственных зависимостей требуют на основе работы с реальным объектом составить эскиз объекта, начертить его проекцию либо схему. Предлагаемые задачи являются простейшими из данной классификации задач, поэтому их можно использовать для развития первого уровня мышления.

5. Конструктивно-проектные задачи подразумевают создание субъективно новых идей, способствующих

щих решению. Такого рода задачи не должны, на наш взгляд, предусматривать сложные расчеты, центр поиска следует сосредоточить на выявлении противоречий. Эти задачи требуют доработки отсутствующего звена объекта для внесения конструктивных элементов для преобразования отдельных функций объекта.

6. Технологические задачи связаны с планированием последовательности выполнения работ, устранением неисправностей устройств, выбором материала.

7. В процессе решения ситуационных задач используются разнообразные ситуации различной степени сложности. Решение диагностических задач требует постановки диагноза и на основе анализа производственной ситуации – заключения о причинах её возникновения. Одной из целей решения подобных задач является формирование новых знаний, так как при их выполнении у обучающихся возникает несоответствие между имеющимися знаниями и новыми фактами, требующее оперативного объяснения. Другая цель подобных задач преследуется для использования их в роли задач повышенной сложности.

Как показали результаты исследований, систематическое решение обучающимися предложенных видов задач способствует прочному закреплению теоретических знаний, более глубокому пониманию причинно-следственных связей между изучаемыми явлениями, что в конечном итоге, способствует активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, развитию их мышления, являющегося системообразующим компонентом профессионально значимых личностных ресурсов.

Для достижения эффективной мыследеятельности необходимо построение учебных ситуаций, в результате которых задается предметно-содержательный кон-

фликт на основе искусственного создания недостатка материала для формирования целостной системы, изменение самой системы за счет внесения или вынесения одного из элементов структуры, необходимости изменения одного из них для внесения в структуру системы. Такие формы «конflikта» стимулируют также активные поиски способов практических действий, так как некоторые задания необходимо решать в рамках определенного промежутка времени. Иное дело – операционные темы курса. Здесь проблемы, возникающие из самого содержания учебного материала, составляют исключение, в предметах помимо логической связи необходимо учитывать практическую значимость того или иного раздела. В этих разделах практические задания рассчитаны в основном на репродуктивную деятельность обучающихся.

Следующий этап – третий – состоит из определенной последовательности: выполнение обучающимися заданий в условиях разделения на группы в зависимости от уровня сбалансированности компонентов профессионально значимых личностных ресурсов (типологические группы). В структуре мыслительного процесса принятия решения различают следующие основные операции: уяснение задачи, оценка обстановки и оформление решения. Уяснение задачи состоит из двух основных операций мышления: анализа через синтез и анализа через сравнение. В конечном итоге, благодаря уяснению задачи, из обилия разнообразных вариантов отбираются и осмысливаются лишь те, которые существенно отличаются с точки зрения требований поставленной задачи. В мыслительном процессе оценки обстановки имеет место переход от частных выводов к более общим (анализ – синтез) и обратный ход при проверке частных выводов (синтез – анализ). Условие

этапности предполагает наличие исполнительских действий и операций при уяснении содержания материала. В процессе обучения нами были использованы исполнительские действия (рис. 4), по определению В.Я. Ляудис [132].

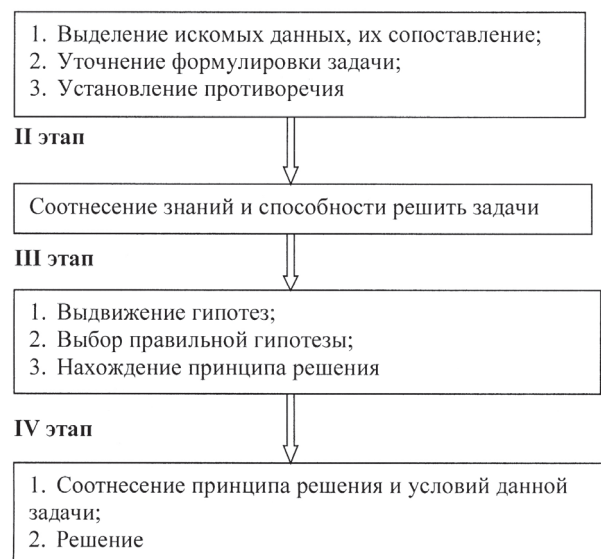


Рис. 4. Исполнительские действия

При этом нужно учитывать, что развитие профессионально значимых личностных ресурсов возможно с помощью специально подобранной системы заданий. В заключение необходимо отметить, что продуктом является содержание усвоенной деятельности, а также динамика развития наиболее существенных характеристик компонентов профессионально значимых личностных ресурсов (рис. 5).

1. Контроль уяснения содержания учебного материала	2. Контроль отработки учебного материала
1.1. Контроль уяснения содержания учебного материала из сообщения	2.1. Контроль произвольной отработки материала
1.2. Контроль уяснения содержания учебного материала при дедуктивном выведении материала	2.2. Контроль непровольной отработки учебного материала в упражнениях
1.3. Контроль уяснения содержания учебного материала при самостоятельном косвенно управляемом построении знаний и действий	2.3. Контроль поэтапной отработки материала

Рис. 5. Контрольные действия учения

Рассмотрим процесс познания, используя соотношение таких категорий, как репродуктивное и продуктивное. В том случае, когда в процессе познания преобладают репродуктивные действия – действия по воспроизведению и сохранению уже имеющихся знаний, процесс познания является процессом усвоения информации, получаемой в «готовом» виде. Простое запоминание информации без её переработки преобразует лишь интеллектуальную составляющую профессионально значимых личностных ресурсов, что, в конечном итоге, ведет к разрушению личности, а не к ее развитию.

Вместе с тем полное отрицание репродуктивной составляющей также является ошибочным, так как условием любого рода созидания является усвоение уже имеющегося знания. Не полное отрицание существующего знания, а критическое переосмысление усвоенного, нахождение новых путей характеризуют творческую направленность личности.

Процесс познания является действительно творческим только в единстве репродуктивных и продуктивных действий. Когда процесс познания является процессом освоения информации, требующим вовлечения высших, собственно человеческих способностей, включая и игру ассоциаций, и высокий уровень эмоциональной мобилизации, развитую культуру мышления, эстетическую культуру, фантазию, интуицию, воображение, способность к широким обобщениям, умение понимать существо смежных научных дисциплин и владеть их методами. При этом личность пропускает все через себя, испытывает все, направляет процесс получения информации в требуемое русло. Именно такой процесс максимально влияет на развитие личности.

Так как развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся строится как движение по спирали, то структурирование учебного материала принципиально отличается от обычно применяемого линейного способа, при котором обучение идет от рассмотрения частных факторов и явлений к их последующему обобщению на завершающей ступени обучения. В соответствии с технологией поэтапного развития профессионально значимых личностных ресурсов процесс обучения происходит иначе. Вводимое на начальной ступени изучения фундаментального понятия общее абстрактное представление, постепенно

обогащаемое и конкретизируемое частными фактами и знаниями, служит обучающимся ориентиром и помогает осмыслить в дальнейшем все изучаемые частные понятия.

3.2. Упорядочение содержания подготовки будущих специалистов в соответствии с выявленными профессионально значимыми личностными ресурсами обучающихся

Как было отмечено в ряде исследований, именно особенности содержания учебного материала во многом определяют и своеобразие мышления. Соответственно происходит преимущественное развитие определенных сторон мышления, определенное структурирование его компонентов, интеллектуализация образовательного процесса в целом.

Содержательно-психологическая структура мышления формируется под непосредственным влиянием деятельности. Следовательно, в контексте нашего исследования процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся можно рассмотреть на примере развития технического мышления.

Проанализировав систему взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов мышления и его основные свойства на основе литературных источников (Т.В. Кудрявцев [108], В.А. Скакун [225], В.В. Чебышева [253], И.С. Якиманская [276] и др.), мы выделили показатели развития мышления и соответствующие его уровни (по Ф.А. Зуевой [64]). Так как основным признаком сформированного технического мышления является тесное взаимодействие его компонентов, то

первый показатель его развития нами определен как соотношение понятия, образа и действия. На основании наблюдений за процессом решения технических задач установлено следующее.

Первый уровень технического мышления характеризуется разрывом понятийных, образных и практических компонентов при слабом развитии тех и других в отдельности. Разобщенность этих компонентов проявляется в том, что при оперировании знаниями обучающиеся допускают одни ошибки, а при оперировании образами – другие. Слабость сказывается в неумении анализировать и устанавливать причинно-следственные связи между элементами, недостаточной динамичности пространственных представлений. Понятийный компонент характеризуется недостаточной дифференцированностью и обобщенностью знаний и неумением их использовать в нужных ситуациях.

Второй уровень отличается отсутствием единства между компонентами мыслительной деятельности при относительно лучшем развитии одного из них. Отставание в развитии понятийного компонента проявляется в недостаточно дифференцированных и обобщенных технических знаниях, неумении их применять при решении задач. Это, в свою очередь, приводит к разрыву между групповыми компонентами, свидетельством чего является отсутствие избирательности в использовании данных задачи, отсутствие функциональных зависимостей между элементами.

Третий уровень характеризуется относительным единством понятийных, образных и практических компонентов мыслительной деятельности при недостаточном развитии одного из них. Это сказывается в довольно слабой динамичности пространственных

представлений, в недостаточно развитой способности преобразования мысленных образов.

Четвертому уровню присуще единство понятийного, образного и практического компонентов технического мышления при достаточно высоком их развитии. Следующим его показателем является гибкость мышления, для которой характерно индивидуальное своеобразие, умение рассматривать вопросы разносторонне, быть может, даже с необычной точки зрения. Третьим показателем является динамичность, при которой обучаемый не задерживается на этапах решения задач, если выбранный путь не приводит к желаемому результату. Четвертым показателем является широта мышления, которая выражается, прежде всего, в умении охватить широкий круг вопросов, представить несколько вариантов ответов на поставленную задачу.

Основное свойство технического мышления (тесное взаимодействие его компонентов) позволило нам выделить еще один показатель – оперативность.

Мы считаем, что для оценки результативности решения технических заданий необходимо выделить по каждому отдельно взятому показателю одного существенного признака (табл. 5).

Таблица 5

Показатели развития технического мышления

Показатель развития технического мышления	Признак результативности решения заданий
1	2
1. Соотношение понятия, образа, действия	1. Решение комбинированным способом
2. Гибкость	2. Оригинальность

Окончание табл. 5

1	2
3. Динамичность	3. Целенаправленность процесса решения
4. Широта мышления	4. Выбор оптимального решения
5. Оперативность	5. Время решения

Используя данные, мы разработали систему баллов для определения каждого из уровней технического мышления. Каждое задание оценивалось по 25-балльной шкале, при этом учитывались показатели успешности решения задач. Общая сумма баллов складывалась из суммы баллов по каждому заданию, успешности решения всего задания в целом (табл. 6).

Таким образом, учитывая, что техническое мышление выступает как процесс развития, состоящий из отдельных качественных и структурных изменений, нами выявлены 4 уровня.

Таблица 6

Определение уровня технического мышления по показателям успешности решения заданий

Уровень технического мышления	Количество баллов по одному показателю	Общая сумма баллов
I	1–1,8	5–9
II	1,9–2,8	10–14
III	2,9–3,9	15–19
IV	4–5	20–25

Критериально-уровневая шкала для оценивания уровня сформированности мышления как системообразующего компонента профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся включала следующие критерии: целенаправленность процесса решения задач, решение задач комбинированным способом, выбор оптимального решения, оригинальность и время решения.

Для оценки уровня сформированности нами были приняты достаточный и недостаточный уровни. При этом мы исходили из установки, что компоненты могут либо достичь (достаточный уровень – 3–4) или не достичь (недостаточный уровень – 1–2) определенного уровня развития.

Источниками фактического материала в нашем исследовании служили также данные об успеваемости обучающихся по профильным дисциплинам, полученные путем анализа образовательной документации. Параметрическое оценивание в процессе исследований проводится посредством тестирования и экспертных оценок на основе наблюдения и квалиметрических методик.

Модельные параметры развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, параметры образовательного процесса и условий группируются следующим образом:

- состояние подготовленности обучающихся связано с общими и специальными компетенциями: к общим относятся организационные, интеллектуальные, информационные и коммуникативные компетенциям; к специальным – компетенции, формирующиеся в процессе освоения конкретной предметной деятельности и отражающие специфику самой дисциплины;

- стратегия развития профессионально значимых личностных ресурсов должна учитывать установки обучающихся на самоактуализацию и самореализацию, предоставляя им широкие возможности для самостоятельной углубленной специализации на основе личностных индивидуальных планов и образовательных программ;

- преподавание профилирующих дисциплин в контексте профессиональной деятельности рассматривается как путь генерализации полученных обучающимися компетенций.

Это потребовало изучения индивидуальных особенностей и возможностей, выявления познавательных потребностей и интересов, определения перспектив личностного развития, предвидения трудностей в обучении. Диагностическая деятельность предполагает распознавание свойств, характеристик и состояний всех компонентов конкретной педагогической ситуации, разработку оснований для принятия и выполнения практических решений. В качестве предмета данной деятельности выступают цель взаимодействия, учебно-познавательная деятельность (степень сформированности профессиональных компетенций, специфика преподавания).

Цель диагностической деятельности заключается в том, чтобы выявить информацию, позволяющую установить критерии и оценки педагогических ситуаций, определить зону поиска оптимальных решений, отрегулировать учебные действия обучающихся и скорректировать педагогические действия, оценить эффективность результатов педагогического взаимодействия.

Развитие профессионально значимых личностных ресурсов – это, прежде всего, мыслительный процесс,

он не сводится только к процедурам диагностики, а предполагает особую организацию деятельности обучающихся. Следовательно, в составе диагностической деятельности можно выделить группы действий:

- познавательные – анализ, классификация, установление причинно-следственных связей, распознавание случайных или ошибочных связей, моделирование и преобразование модели взаимодействия, экстраполяция, обобщение и др.;

- технологические – определение цели и разработка конкретных задач диагностического изучения, подбор соответствующего инструментария, накопление и обработка информации, определение тенденций и перспектив личностного развития обучающегося, контроль за динамикой такого развития, самодиагностирование обучающегося и реконструирование действий.

Основная идея развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся заключается в том, что сначала устанавливается операциональный состав общих и частных приемов, посредством которых строится ориентировочная часть действия, затем организуется их усвоение.

О готовности в когнитивном компоненте можно судить на уровне синтеза, анализа, применения, качественно анализировать проблемные ситуации, проектировать полный оперативный образ ситуации. Операциональной готовности – на уровне системного включения, на уровне моделирования, воспроизведения. В аксиологическом компоненте – формирование ценностного отношения к диагностической деятельности по всем трем критериям: когнитивному, эмоциональному, мотивационному.

Профессиональные пробы включают в себя следующие компоненты:

1. Выделение признаков результативности решения заданий, адекватно оценивающих степень развития профессионально значимых личностных ресурсов и усвоения знаний. К ним относятся:

- целенаправленность процесса решения – когда обучаемый не задерживается на этапах решения задач, если выбранный путь не приводит к желаемому результату;

- решение комбинированным способом – процесс решения начиная с идеи замысла подчинен на каждом этапе учету создающейся ситуации;

- выбор оптимального решения – умение охватить широкий круг вопросов, представить несколько вариантов ответов на поставленную задачу;

- оригинальность – характерное, индивидуальное своеобразие, умение рассматривать вопросы разносторонне;

- время решения – свидетельство оперативности в принятии решений.

2. Определение уровня мышления по результатам успешности решения производственно направленных заданий.

Каждый признак оценивался по 5-балльной шкале, общая сумма баллов для каждого обучающегося складывалась из суммы баллов по каждому заданию. Сопоставление перечисленных компонентов подготовило основу для выявления уровней мышления обучающихся. Контрольный срез по диагностике исходного уровня мышления был представлен заданиями, не требующими специальных знаний по их применению, что, по нашему мнению, более целесообразно, так как позволяет охватить всех обучающихся. При этом для оценки результативности решения технических заданий необходимо выделение по каждому отдельно взятому показателю одного существенного признака.

Эксперимент велся одновременно по двум направлениям. Первое – было связано с определением мотивационной готовности обучающихся к профессиональному обучению на основании критериев, разработанных А.П. Чернявской [254], и проводилось среди обучающихся 1-х курсов (рис. 4).

По результатам проведения исследования были сделаны следующие выводы:

1. Большинство обучающихся 1-х курсов (45,5 %) имеют средний уровень выраженности готовности к выбранному профилю обучения.

2. Наибольшее количество обучающихся с уровнем выраженности выявлено по критериям: мотивация выбора (52 %) и самостоятельность выбора (53 %).

3. Наименьшее количество обучающихся с уровнем выраженности выявлено по критериям: умение планировать свою деятельность (35 %) и эмоциональное отношение к выбранному профилю (37 %).

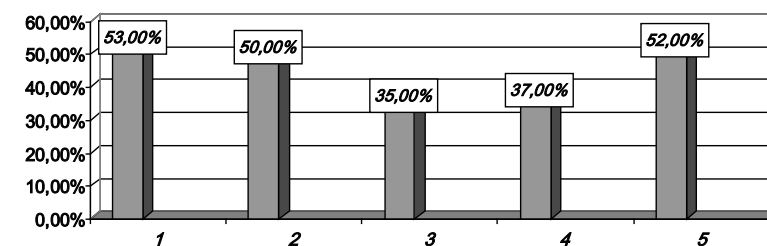


Рис. 6. Уровень выраженности готовности обучающихся к выбранному профилю

Опираясь на психолого-педагогические исследования, свидетельствующие о том, что процесс обучения считается завершенным при коэффициенте усвоения $K_a \geq 0,7$.

$$K\alpha = a/p, \quad (1)$$

где a – среднее значение (%); $p = 100$ % (максимально возможное значение), то на данном уровне усвоения $K\alpha = 0,4$ %, что свидетельствует о низкой эффективности в реальной практике образовательных организаций педагогического воздействия, направленного на профессиональную самореализацию обучающихся, что обусловлено отсутствием функционирования компонентов образовательного процесса, ориентированного на развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Необходимо также отметить, что только у 10 % обучающихся 5 курса развит IV уровень технического мышления, у 30 % обучающихся – III уровень, у 53 % – II уровень, у 6 % – I уровень технического мышления (табл. 13). Данные показывают, что максимальным уровнем, достигнутым обучающимися в процессе обучения по отдельно взятым показателям, является III уровень. Результативность такого показателя, как оригинальность соответствует I–II уровню, то есть является самым низким показателем.

Таким образом, выявление уровня развития технического мышления студентов свидетельствует о недостаточном его развитии, необходимом для адаптации в профессиональной деятельности, только для 40 %, обучающихся имеющих III–IV уровень развития технического мышления, процесс профессионального самоопределения целесообразен в направлениях выбранного профиля обучения.

На основе констатирующего эксперимента выявлено следующее: обучающиеся с выраженной несбалансированностью профессионально значимых личностных ресурсов составляют 22 %, со слабой сбаланси-

рованностью – 73 %, со сбалансированными ресурсами – 5 %, что свидетельствует о дисбалансе профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся образовательных организаций в важных сферах своего проявления (рис. 7).

Учитывая тот факт, что сбалансированность профессионально значимых личностных ресурсов является показателем адекватного выбора обучающимися профессии, на основе представленных данных можно сделать вывод о необходимости развития исследуемых ресурсов.

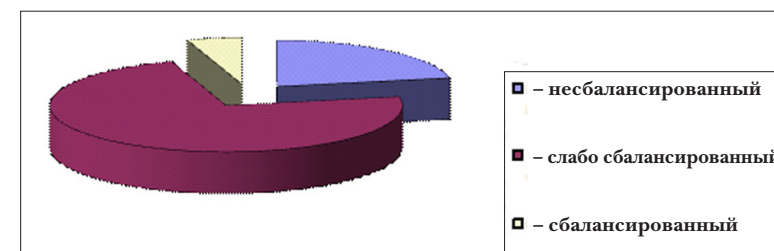


Рис. 7. Распределение обучающихся по группам в зависимости от степени сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов

Осуществление взаимосвязи между развитием профессионально значимых личностных ресурсов учащихся и возможностью их актуализации в образовательном процессе обуславливает использование таких внешних дидактических воздействий, которые бы обеспечивали сочетание внешних влияний, вызывающих адекватную реакцию обучающихся, и внутренней активности самой личности, в которой проявляются ее профессионально значимые личностные ресурсы.

Так как профессионально значимые личностные ресурсы – это выявленные потенциальные возможности личности по реализации профессиональных наклонностей, то характер их проявления и развития зависит от конкретных характеристик действительности, в которых оказывается личность, и от мышления, мотивации, волевых качеств, креативности самой личности. В структуре профессионально значимых личностных ресурсов выделяются следующие компоненты: мотивационный (включающий учебно-познавательную мотивацию, мотивацию к саморазвитию) и компонент способностей (субординирующий две группы способностей: системные, характеризующие насколько в целом и в существенных чертах обучающийся подготовлен к исполнению функций на данном профиле обучения) и функциональный, (характеризующий особенности отдельных элементов подготовленности обучающихся к выбранной профессии). Данные компоненты занимают равноправное положение и находятся в тесном взаимодействии.

Соответственно, на каждом из этапов решения заданий выявляются уровни развития профессионально значимых личностных ресурсов:

- низкому уровню развития профессионально значимых личностных ресурсов (несбалансированный личностный ресурс) соответствуют такие качественные характеристики, как низкий уровень развития учебно-познавательной мотивации, мотивации к саморазвитию, низкий уровень развития общих способностей, способностей к какому-либо виду деятельности. У обучающихся диагностируются неудовлетворенность достигнутым уровнем реализации способностей; низкий уровень знаний о профессиональной деятельности, ее нормах, требованиях; отрицательное от-

ношение к деятельности, ситуативная увлечённость, низкая интеллектуальная активность и познавательная самодеятельность личности;

- средний уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов (слабо сбалансированный личностный ресурс) характеризуется такими качествами, как неадекватность мотивации и способностей, а именно – высокий уровень развития учебно-познавательной мотивации, мотивации к саморазвитию, низкий уровень развития общих и функциональных способностей к какому-либо виду деятельности, или, наоборот, низкий уровень развития мотивации и высокий уровень развития способностей, то есть ситуации, когда у обучающегося имеются способности, но он не желает их использовать, или наоборот, имеется страстное желание, но отсутствуют способности. У таких обучающихся диагностируются эпизодическая удовлетворенность достигнутым уровнем реализации способностей и неадекватный уровень знаний об образовательной деятельности, ее нормах, требованиях; не всегда осмысленное отношение к деятельности, ситуативная увлечённость образовательной деятельностью;

- высокий уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов (сбалансированный личностный ресурс) проявляется в таких качествах, как высокая и сильная учебно-познавательная мотивация, мотивация к саморазвитию, высокий уровень развития общих способностей, способностей к какому-либо виду деятельности, высокая удовлетворенность достигнутым уровнем реализации способностей; своевременное и адекватное выявление уровня знаний об образовательной деятельности, ее нормах, требованиях; высокая степень увлечённости образовательной дея-

тельностью. Обучающиеся способны выработать творческие способы решения заданий.

Следовательно, если обучающиеся в процессе решения заданий достигают третьего этапа, что свидетельствует о высоком уровне развития профессионально значимых личностных ресурсов, то выбор технико-технологической специальности для них рационален. Если обучающиеся доходят до второго этапа решения задач, а мотивация дальнейшего продвижения отсутствует, то необходима их перепрофилизация в зависимости от преобладающего на данный момент компонента профессионально значимых личностных ресурсов.

Таким образом, уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов учащихся обладает перспективным свойством:

1) выступает в качестве основы для последующих уровней (вертикаль развития) в рамках выбранного профиля образования;

2) отвергается с целью выбора альтернативных профилей образования (горизонталь развития).

3.3. Исследование процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов в системе подготовки будущих специалистов

Верификация, выступая одним из основных критериев научности исследования, предполагает представление эмпирических данных, свидетельствующих об истинности выдвигаемой идеи. Целью верификации было выявление уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, и конкретизирована она следующими задачами:

- определение готовности обучающихся образовательных организаций к обучению в рамках выбранного профиля;

- выявление уровня развития мышления с целью определения адекватности выбора профессии;

- выявление критериев и показателей уровня сформированности мышления как системообразующего компонента профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся;

- определение эффективных диагностических методик, позволяющих выявить уровень репродуцированности профессионально значимых личностных ресурсов;

- формирование репрезентативной выборки обучающихся – участников эксперимента.

При проведении диагностических процедур по определению уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов, мы опирались на следующие положения:

- изучение значимости формирования технического мышления как компонента способностей, необходимого для развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся;

- выявление исходного уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся по выделенным критериям и показателям.

Разделяя мнение Ю.К. Бабанского [17], С.Я. Батышева [18], И.И. Ильёва [70], М.И. Махмутова [141] и др. о том, что развивать личностные качества необходимо путём непосредственного включения их в деятельность, мы в своём исследовании определяли уровни развития профессионально значимых личностных ресурсов на основе сбалансированности их компонентов. Цель исследования со-

стояла также в том, чтобы описать механизм формирования технического мышления как системообразующий элемент развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в ходе учебно-педагогического взаимодействия. Необходимо было также проследить влияние вводимых в учебный процесс преобразований, проанализировать это влияние и на основе анализа сделать вывод об эффективности практико-ориентированного уровня концепции развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов. В соответствии с детерминированными целями обучения в ходе исследования проверялось и влияние образовательной технологии, при выборе которой мы опирались на психолого-педагогические исследования В.Н. Дружинина [194], Т.В. Кудрявцева [108], А.Н. Леонтьева [121], А.М. Матюшкина [140], А.А. Реана [199]. Я. Рейковского [202] и др.

Задания представляли собой ряд вопросов, которые выдавались как при закреплении учебного материала, так и при повторении. Репродуктивные задания были рассчитаны на 20–30 минут, при этом междисциплинарные задания с основами производства выдавались обычно в конце практических занятий, чтобы обучающиеся могли выполнить в процессе самостоятельной работы. На одно междисциплинарное задание с основами производства в некоторых случаях необходимо было представить несколько вариантов ответов. Эти решения активно обсуждались на практических занятиях, затем коллегиально оценивалась проделанная работа. Таким образом, проблемные ситуации, возникающие в ходе решения, входили в структуру занятий естественным образом.

Репродуктивные задания составлялись на основе учебников и пособий, а междисциплинарные задания с основами производства, в том числе и творческие задания – на основе сборников творческих задач. Всего было подготовлено 50 заданий по всем темам курса. Количество заданий рекомендуется методикой М.С. Хазовой, которая указывает, что в процессе выявления уровней развития любого качества и свойства личности необходимо уметь определять количество наблюдений, достаточное для относительно достоверных выводов. Для более объективного выявления развития того или иного качества требуется минимум 50 элементарных наблюдений, зафиксированных в целостной ситуации и характеризующих наличие, отсутствие и степень развития отдельного признака качества успешности решения задач с показателями развития технического мышления [251].

Техническое мышление оценивалось по каждому качеству в отдельности, в связи с этим при установлении общего уровня технического мышления мы пользовались их критериями. Уяснив структуру и содержание понятия «техническое мышление», показатели его развития, мы приступили к выявлению уровня технического мышления при помощи заданий диагностического типа. Необходимо отметить, что такие задания отличаются от стандартизованных психологических тестов следующим:

- 1) направлены на выявление не только результата, но и протекания процесса решения;
- 2) имеют проблемный характер;
- 3) имеют синтетический характер, что дает возможность на основе полученных данных определить совокупность качеств личности.

После проведения первого контрольного среза и получения результатов проведена обработка данных и уточнение их по ранее проведенным наблюдениям. В обобщенной характеристике оценивалось условно методом полярных баллов каждое качество [251]:

5 – развито, проявляется в различных видах деятельности;

4 – заметно выражено, но проявляется непостоянно, хотя противоположное качество проявляется крайне редко;

3 – выражено неярко, как и его отрицание, что в проявлении уравнивает друг друга;

2 – заметно выражено и чаще проявляется противоположное качество личности;

1 – противоположное качество личности проявляется часто и в различных видах деятельности.

Выбор сочетания заданий был сделан на основании анализа педагогической литературы. Для определения оптимальности учебного процесса мы использовали метод математической статистики, рекомендованный А.П. Беляевой [24].

При изучении личности обучающихся, какими бы методами оно не осуществлялось, надо всегда учитывать значение личных качеств и отношений, при этом непосредственно оказывая соответствующее влияние на их изменение. По указанной выше методике мы определяли каждое качество с целью воздействия на его развитие у обучающихся в процессе обучения на практических занятиях, при этом эффективность образовательного процесса оценивается динамикой роста фиксируемых показателей:

• информационной обеспеченности (знакомства, представления, знания, тезаурус, понимания);

• функциональной грамотности (восприятие установок и объяснений преподавателя, письменных текстов, умение задавать конструктивные вопросы, умение обращаться с технологическими объектами и т.д.);

• технологической умелости (способность выполнять операции, стандартизированные программами, манипулирование объектами деятельности, способность достижения заданного уровня качества и т.д.);

• интеллектуальной подготовленности (способность вербализовать технологические операции, рефлексия деятельности, понимание постановки учебных (теоретических и практических) задач, аддитивное восприятие новой информации, умение пользоваться образовательной литературой, рациональное планирование деятельности, в том числе, совместной с другими людьми;

• волевой подготовленности (стремление выполнять поставленные учебные задачи, внимательное отношение к информации, желание выполнять задания на высоком качественном уровне, толерантное отношение к замечаниям, пожеланиям и советам, выбор темпа выполнения задания; успешное преодоление психологических и познавательных барьеров и др.);

• креативности (познавательная активность обучающегося, интерес к сущности явлений и процессов, к установлению причинно-следственных связей, закономерностей; интенсивная творческая деятельность, посвящение обучающимся свободного времени предмету).

Именно положительная динамика приведенных выше показателей является основой оценивания эффективности образовательного процесса.

Измерения показателей производились во всех случаях учебного взаимодействия с обучающимися пу-

тем субъективного оценивания преподавателем, располагающим большим объемом информации, позволяющим конструировать интегративную оценку как по каждому измерителю, так и по показателю, в целом.

1. Информационная обеспеченность: насколько обучающийся знаком с объектами изучения и познания; свободно ориентируется в пройденном учебном материале; освоил частный и общий тезаурус интересующей его профессиональной области; насколько реализует междисциплинарные связи при познании учебного материала.

2. Функциональная грамотность: каков уровень восприятия установок и объяснений; графических текстов (рисунков, схем, чертежей и др.), физических объектов; умения надлежащим образом обращаться с объектами деятельности; способности создать письменный текст, графическое изображение, схему, технический рисунок, чертеж.

3. Технологическая умелость: насколько обучающийся способен выполнять технологические операции и успешно манипулировать объектами и средствами деятельности; правильно применять основные технологические инструменты и приспособления; освоил ручные и машинные технологические операции.

4. Интеллектуальная подготовленность: каков уровень понимания обучающимся постановки учебных задач и заданий; способности самостоятельно пользоваться различной образовательной литературой и другими дидактическими материалами; восприимчивости к новой информации и умения рационально планировать свою деятельность.

5. Мотивация: насколько велико стремление обучающегося выполнять поставленные учебные задания и преодолевать различные трудности, а также получать

и решать задания повышенной сложности; насколько мотивирован на расширение представлений о своей профессиональной деятельности выполнением различных учебных заданий.

6. Креативность: насколько обучающийся проявляет познавательную активность к сущности явлений и процессов, к установлению причинно-следственных связей, закономерностей; сколько свободного времени обучающийся посвящает предмету интереса; насколько интенсивна проектная деятельность обучающийся; проявляются положительные эмоции при изучении интересующего предмета.

7. Развитие мышления (критерии и уровни см. в табл. 5).

Известно, что педагогическая психология располагает значительным банком тестов и диагностик в рамках определения профессиональной подготовки, однако следует отметить, что они предназначены для определения сформированности некоторых психических процессов, характеризующих личностный потенциал. Когда же речь идет о развитии профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся, то имеется в виду использование результатов тестирования при составлении индивидуальных заданий разного уровня. При этом педагогическое оценивание процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов базируется на оценивании результатов деятельности с обязательным сопоставлением итогов психологического тестирования.

Данные исследования свидетельствуют, что в контрольных группах улучшение показателей в среднем составляет 8,8, в экспериментальной группе – 12,4, то есть имеет место наличие существенных различий в показателях результативности процесса решения.

Однако наблюдается увеличение количества достоверных различий (на 0,6 %) уровня значимости между всеми показателями развития компонентов мотивационной сферы обучающихся, а по показателю развития познавательных мотивов можно утверждать, что возрастные различия в формировании мотивации учения обучающихся 2-х и 5-х курсов перекрываются различиями, вызванными способами реализации образовательной программы. Анализ структур корреляционных плеяд показателей развития мотивационной сферы обучающихся старших курсов с различной успешностью обучения на констатирующем этапе и в контрольных группах на формирующем этапе исследования позволил определить механизм формирования структуры мотивации обучающихся с разной образовательной успешностью к концу обучения. По мере движения обучающихся от 1-го курса ко 2-му в группах хорошо успевающих и среднеуспевающих обучающихся происходит усложнение структуры мотивации, а в группах хорошо успевающих обучающихся еще и укрепление связей внутри нее (рис. 8).

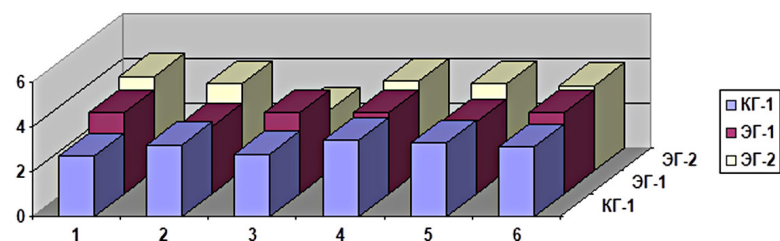


Рис. 8. Развитие показателей технического мышления

В группах хорошо успевающих на 1-м курсе успешность обучения связана с эмоциональной реакцией на нее и структура выглядит как эмоциональная реакция – социальные или познавательные мотивы. У других – как целеполагание – познавательные мотивы – эмоциональная реакция.

Целенаправленные воздействия на эмоционально-волевую сферу обучающихся приводят к изменению взаимосвязи между эмоционально-волевыми качествами и интеллектом, что, в свою очередь, приводит к повышению интеллектуальных показателей и положительно влияет на адаптацию обучающихся при переходе на следующий курс обучения и тем самым развивает их личностный потенциал.

Курс занятий по развитию эмоционально-волевой сферы с элементами рефлексии способствует успешной социализации обучающихся данного этапа обучения и развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся.

Развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся во многом определяется проявлением воли, обозначаемой как настойчивость, упорство и терпеливость, хотя и являются нетождественными волевыми качествами. Самооценка волевых проявлений в определенной степени отражает их реальную выраженность; на объективность и дифференцированность самооценки волевых проявлений влияют индивидуальные особенности развития личности; существует зависимость между самооценками волевых проявлений и успешностью образовательной деятельности.

Так как под потенциалом личности понимается система ее возобновляемых ресурсов, которые прояв-

ляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов, предполагается, что достижения личности, зафиксированные в учебно-познавательном процессе, суть внешних проявлений профессионально значимых личностных ресурсов может служить основанием для оценки его уровня. Кроме того, эти достижения можно сгруппировать по направлениям деятельности для получения описания процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов, показывающего уровень его репродуцирования в данных сферах [238].

В качестве схемы проявлений профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся использовалась следующая схема (рис. 9):

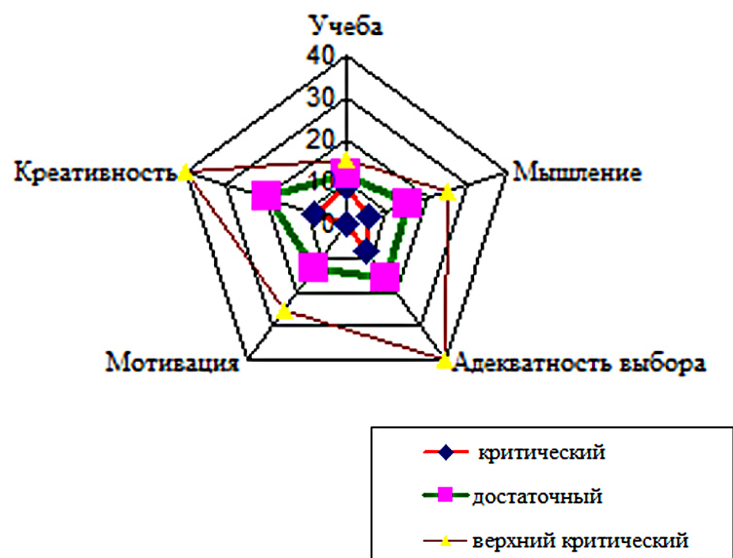


Рис. 9. Ключевые сферы проявления профессионально значимых личностных ресурсов

Исходя из числа и уровня достижений, связанных с каждым из направлений, можно с помощью индекса количественно оценить профессионально значимые личностные ресурсы обучающихся. Так, результативность процесса обучения в самом общем виде можно представить на основе показателей успеваемости по профильным дисциплинам.

Заявляя об основных сферах проявления профессионально значимых личностных ресурсов, необходимо учесть, что обучающиеся находятся на различных исходных позициях, что влияет на оценку уровня их достижений. Наряду с выделением трех групп различного уровня сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов (то есть определения методики измерения сбалансированности с помощью порядковой шкалы) рассмотрим интервальное оценивание сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов. Как видно из графика, степень дисбаланса можно оценить относительно ближайшей критической точки. Если просуммировать все такие отклонения проявления профессионально значимых личностных ресурсов от ближайшей критической точки по всем ключевым сферам, то в сумме получится оценка их несбалансированности, которую удобно обозначить как коэффициент дисбаланса K_b . Он тем выше, чем больше отклонение профессионально значимых личностных ресурсов от оптимальной области («вглубь» области критической). Величины развития профессионально значимых личностных ресурсов в ключевой сфере, большие верхнего критического значения и меньшие нижнего, образуют критическую область (верхнюю и нижнюю, соответственно). Между критическими областями располагается область достаточных значений, соответствующих оптимуму развития профессионально значимых личностных ресурсов в конкретной сфере.

Если изобразить критические значения в полярных координатах, то нижняя критическая область визуально будет выглядеть как многогранник и как «ядро» (рис. 9). На этом же рисунке видны контуры верхней границы критической области развития профессионально значимых личностных ресурсов.

Таким образом, для описания степени развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся на уровне структурного представления используется набор индексов, которые оценивают уровень репродуцирования по группе стандартных направлений. Из этого, в частности, следует, что высокий уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся по одному из направлений (например, развитие технического мышления) приводит к увеличению показателей по сферам готовности к профессиональной деятельности (адекватности, мотивации, креативности), что и способствует сбалансированности показателей.

Задаваясь вопросом, насколько обучающийся концентрирует свои усилия в ключевых сферах проявления своих профессионально значимых личностных ресурсов, для этого необходимо определить соответствующие индексы репродуцирования по формуле:

$$I_r = \sum_n, \quad (2)$$

то есть индекс репродуцированности равен суммарной оценке достижений по показателям мышления, готовности к обучению.

Смысл введения такого индекса состоит в оценке развития профессионально значимых личностных ресурсов, реализуемых в соответствующем направлении, что приводит к повышению показателей относительно по всем сферам его репродуцирования.

Индексы развития профессионально значимых личностных ресурсов по ключевым направлениям имеют тесную взаимосвязь со сферой адаптации, что позволяет обучающимся сконцентрировать ресурсы для решения возникшей проблемы. Интересно, что очень часто индексы развития профессионально значимых личностных ресурсов по ключевым направлениям связаны обратной зависимостью, причем достаточно сильной и статистически значимой.

Так, в ходе исследования выявлено, что чрезмерная концентрация профессионально значимых личностных ресурсов, к примеру в креативности, приводит к их снижению в области саморазвития. Подобная картина в определенной мере подтверждает гипотезу о системных качествах профессионально значимых личностных ресурсов, так как индексы этих ресурсов по направлениям обладают свойством взаимосвязи. Ключевыми в системе сфер проявления профессионально значимых личностных ресурсов являются сфера учебы, мышления, готовности к выбору профиля обучения (адекватность, мотивация, креативность). Критические точки для индексов содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов в основных сферах можно получить, анализируя графики их зависимости (табл. 7).

Исходя из того, что перечень сфер профессионально значимых личностных ресурсов является полным, то, отталкиваясь от понятия оптимальности в отдельных сферах, можно использовать понятие (и соответствующие показатели) системной оптимальности (по В.Н. Маркову). Под системной оптимальностью будет пониматься сбалансированность, причем сбалансированными являются такие профессионально значимые личностные ресурсы, которые ни в одной из ключевых сфер своего репродуцирования не попадают в критическую область [135].

Таблица 7

Критические значения для индексов развития профессионально значимых личностных ресурсов

Сферы проявления профессионально значимых личностных ресурсов	Индексы развития профессионально значимых личностных ресурсов		
	нижний критический	достаточный	верхний критический
Успеваемость по профильным дисциплинам	9	11–14 14	15
Мышление	5	15–20	25
Адекватность выбора профиля обучения	8	16–32	40
Мотивация	0	10–15	20
Креативность	8	16–32	40

Выраженный дисбаланс предлагается определять исходя из его тотальности, то есть наличия дисбаланса в самых важных сферах развития профессионально значимых личностных ресурсов. На этом основании выделяются группы:

- с выраженной несбалансированностью;
- со слабой сбалансированностью;
- с выраженной сбалансированностью.

Распределение трех выделенных групп, соответствующих различным уровням сбалансированности

профессионально значимых личностных ресурсов, приводится в табл. 8

Таблица 8

Распределение групп по различным уровням сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов

Уровень сбалансированности	Количество обучающихся	Процент
Несбалансированный	122	22
Слабо сбалансированный	382	73
Сбалансированный	21	5

Как свидетельствуют данные таблицы, обучающиеся с выраженной несбалансированностью профессионально значимых личностных ресурсов составляют 22 %, со слабой сбалансированностью – 73 %, с выраженной сбалансированностью – 5 % (рис. 10).

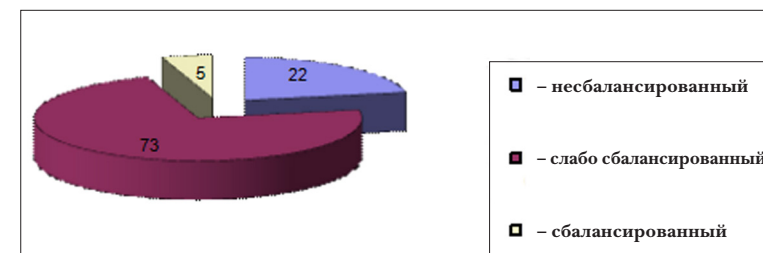


Рис. 10. Распределение групп по сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов в выборке обучающихся

В процессе исследования нами был использован метод математической обработки данных – расчет коэффициента Стьюдента (табл. 9). На основе полученных расчетов выявлено следующее:

- группы КГ-1 и ЭГ – коэффициент Стьюдента $t_{\text{расч.}}=2,5$ при $t_{\text{табл.}}=1,96$,
 $t_{\text{расч.}} > t_{\text{табл.}}$, следовательно, разница значима;
- группы ЭГ-1 и ЭГ-1 – коэффициент Стьюдента $t_{\text{расч.}}=2,1$ при $t_{\text{табл.}}=1,96$,
 $t_{\text{расч.}} > t_{\text{табл.}}$, следовательно, разница значима.

Таблица 9

Расчет коэффициента Стьюдента по группам

Группа	Средний балл	Кол-во показателей	Средне-квадратичное отклонение	Коэффициент Стьюдента $\sqrt{\frac{((n_1-1)*\sigma_1^2+(n_2-1)*\sigma_2^2)/(n_1+n_2)^2*((n_1+n_2)/n_1*n_2)}$
Кг 1	3,4	85	0,35	2,5
Эг	3,8	75	1,25	
Эг	3,8	75	1,25	3,8
Кг-2	3,1	75	1,18	

В ходе эксперимента выявлено, что функционирование образовательного пространства с междисциплинарным и производственно-технологическим наполнением приводит к более результативному по сравнению с традиционным образовательным пространством развитию деятельностных, процессуальных и личностных показателей субъектности всех его участников:

- у обучающихся возрастает мотивация образовательной деятельности (в 1,9 раза), учебно-познавательный интерес (в 1,6 раза), целеполагание (в 1,8 раза), учебные действия (в 1,5 раза) и действия оценки (в 1,9 раза), самоконтроль (в 1,2 раза), а также уровень развития таких регулятивных свойств, как выполнение инструкций, дополнение предложений, установление сходства и различия, анализ числовых рядов, установление аналогий, классифицирование, обобщение;
- у обучающихся личностный смысл как высшая форма субъектности повышает профессиональную направленность, проявляющуюся в ценностном отношении к образовательному пространству.

В целом у обучающихся с развитой субъектностью все компоненты (звенья) деятельности выступают по отношению к образовательной цели как единый и сообразно с ней – согласованный процесс. Об этом свидетельствует положительная динамика (в среднем в 1,3 раза выше, чем у обучающихся традиционного образовательного пространства) содержательных рациональных признаков, характеризующих различные компоненты процесса саморегуляции педагогической деятельности (принятие цели, формирование субъектной модели значимых условий; составление комплекса критериев успешности; управление собственными исполнительскими действиями; самооценка реально достигнутых результатов; осуществление их коррекции).

Результаты экспериментальной работы обнаружили заметный рост показателей и уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся: отмечалось устойчивое возрастание количества показателей, характеризующих мотивационную сферу, способности и творческую деятельность обучающихся, что принималось за сформированность

интеллектуального компонента личности. Дисперсия оценок (самооценка, одноклассника, педагога), характеризующая степень их несовпадения для экспериментальной группы, имела устойчивую тенденцию к снижению, что свидетельствовало о сближении данных оценок, а значит, о становлении рефлексивного компонента (для контрольной группы тенденция к снижению не наблюдалась, что расценивалось как отсутствие существенных изменений в рефлексивном компоненте личности за тот же период времени). В ходе формирующего эксперимента количество негативно окрашенных взаимодействий значительно сокращалось, а факт роста положительно окрашенных взаимодействий в областях контроля, преодоления напряженности и интеграции свидетельствовал об изменении профессионально ценностных ориентаций в экспериментальной группе.

Выделение разных видов педагогических задач в обучении, отличающихся психологическим содержанием и направленностью на различные стороны развития обучающихся (знания, умения, навыки и личностные особенности), соотносится с определением профессионально важных качеств личности преподавателя, востребованных при реализации педагогических технологий и при осуществлении системного подхода в обучении. Повышение студентами осознанности качеств, профессионально необходимых при системном подходе к обучению, существенно влияет на их формирование. Использование в ходе эксперимента таких приемов, как индивидуальная беседа, тренинг, предъявление результатов экспертных оценок, приводит к высокому уровню сформированности профессионально важных качеств, а значит, к повышению результативности профессиональной деятельности по

таким показателям, как развитие личностных ресурсов будущих специалистов, повышение объема знаний, качество и глубина усвоения материала.

Для измерения сбалансированности компонентов профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся был разработан комплекс диагностических методов и методик: анкета для педагогов-экспертов, по которой проводилась оценка уровня развития показателей, раскрывающих критерии сбалансированности компонентов профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся; анкета для самооценки значимости развития личностных ресурсов для дальнейшей профессиональной самореализации; комплекс тестов и заданий, обеспечивающий оценку уровня технического мышления как системообразующего компонента способностей.

Для выявления взаимосвязей между теоретически выделенными внешними критериями и показателями сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов и содействием их развитию на выборке обучающихся с помощью разработанных диагностических методов и методик было проведено эмпирическое исследование, результаты которого подверглись статистической обработке.

С целью проверки гипотезы применялись следующие методы вариационной статистики: исчисление средних арифметических и их стандартных ошибок по изученным показателям контрольных и экспериментальных групп; оценка достоверности межгрупповых различий при помощи расчета коэффициента Стьюдента. Данные подвергались статистической обработке на персональном компьютере с помощью пакета прикладных программ Statistica для Windows. Оценка эффективности развития профессионально

значимых личностных ресурсов обучающихся позволила установить, что в экспериментальных группах, в отличие от контрольных, достоверно повысилось число обучающихся с достаточным уровнем развития этих ресурсов (табл. 10).

Таблица 10

Обобщенные результаты эксперимента в группах

Уровень сбалансированности	Процент от кол-ва обучающихся	
	констатирующий эксперимент	итоговый эксперимент
Несбалансированный	22	12
Слабо сбалансированный	73	68
Сбалансированный	5	20

На итоговом этапе эксперимента были получены следующие результаты:

1) в экспериментальных группах достоверно увеличилось число обучающихся с достаточным уровнем сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов;

2) обнаружены значимые различия в числе обучающихся с высоким уровнем развития технического мышления в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами;

3) в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными, наблюдается положительная

динамика: на 26 % увеличилось количество обучающихся, осознающих степень соответствия выбранного профиля индивидуальным психическим и психофизиологическим особенностям, то есть обучающиеся стали обладать значительным объемом информации об особенностях выбранного профиля, собственных индивидуальных особенностях, резко изменилось эмоциональное отношение к выбранному профилю (на 41%).

В экспериментальных группах обнаружено увеличение числа обучающихся с необходимым уровнем сформированности информационной обеспеченности, функциональной грамотности, технологической умелости, волевой подготовленности, креативности как определённое следствие развития технического мышления. Прогрессивный прирост уровней профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся за период эксперимента наглядно показана на рисунке 11:

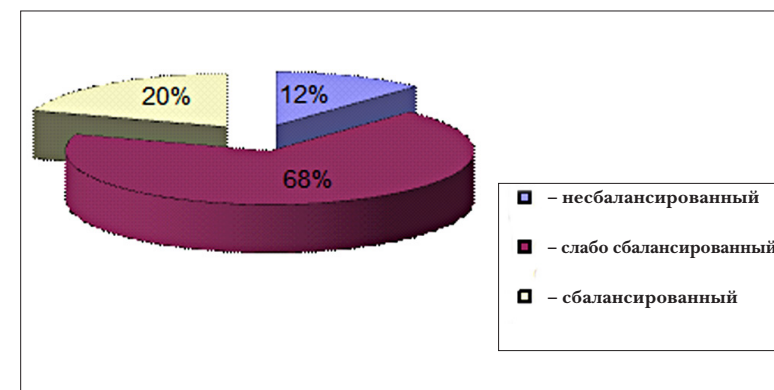


Рис. 11. Уровень сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов после эксперимента

- высокий уровень профессионально значимых личностных ресурсов поднялся в экспериментальных группах на 18 %, в контрольных группах – на 10 %;
- средний уровень – в экспериментальных группах – на 19 %, в контрольных – на 9 %;
- низкий уровень профессионально значимых личностных ресурсов в экспериментальных группах опустился на 14 %, в контрольных группах – на 4 %; (рис. 12).

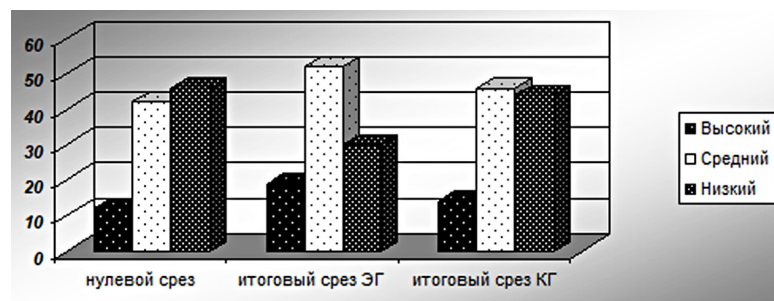


Рис. 12. Распределение уровней развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в контрольных и экспериментальных группах (в % по всей выборке)

Таким образом, анализ результатов исследования сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов и характеризующих его показателей позволяет сделать вывод о том, что существуют значительные различия, обусловленные уровнем его развития (табл. 11).

Таблица 11

Обобщенные результаты эксперимента в группах

Уровень развития профессионально значимых личностных ресурсов	Процент от кол-ва обучающихся		
	Констатирующий эксперимент	Итоговый эксперимент	
		ЭГ	КГ
<i>Низкий</i> (несбалансированность компонентов)	22	12	20
<i>Средний</i> (слабая сбалансированность компонентов)	73	68	72
<i>Высокий</i> (сбалансированность компонентов)	5	20	8

Эксперимент показал, что первоначальные шаги в овладении алгоритмом решения междисциплинарных задач, как правило, связаны со значительным количеством допущенных ошибок, поэтому результаты первых упражнений по решению задач бывают очень неустойчивыми. Однако репродуцирование различных производственно-технологических ситуаций способствует извлечению междисциплинарных знаний для возникновения системы связей в конкретном практи-

ческом приложении: точный и избирательный анализ технологической ситуации; воспроизведение в памяти выводов из практики, предоставляющих возможность реагировать на сигналы и вносить поправки и изменения в процессе выполнения приёмов.

Сравнение результатов констатирующего и итогового этапов эксперимента в контрольных и экспериментальных группах позволило нам сделать заключение об эффективности практико-ориентированного уровня процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся при подготовке будущих специалистов. С одной стороны, прочные знания основ наук, полученные в процессе междисциплинарного взаимодействия и накопление опыта производственно-технологической деятельности дают обучающимся возможности для освоения современного производства, с другой – основательная практическая подготовка расширяет общий кругозор обучающихся, повышает их культурно-технологический уровень.

Рассмотрение закономерностей процесса развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся подтвердило положение о сложном, комплексном его характере, т.к. процесс включает в себя не только деятельность обучающихся, но и активную деятельность других субъектов образовательного процесса. На данном уровне постижения $K = 0,7$ %. Это свидетельствует о высокой эффективности в реальной практике образовательных организаций педагогического воздействия, что обусловлено функционированием компонентов образовательного процесса, ориентированного на развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов.

Выводы по главе 3

Технология развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов складывается из следующих компонентов:

- выстраивание технологической цепочки педагогических действий, операций, коммуникаций в соответствии с целевыми установками, направленными на развитие профессионально значимых личностных ресурсов на основе разработки системы задач, генетически моделирующих основные функции обучающихся как участников междисциплинарной и производственно-технологической деятельности;

- представление диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности по достижению степени сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов как основы для их развития.

Технология развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе подготовки будущих специалистов определяется последовательностью и внутренним содержанием этапов развития компонентов этих ресурсов, соблюдение которых обеспечивает устойчивое повышение их уровня.

Процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся строится как балансирование по спирали, где в центре находится абстрактно-общее представление о их целях развития (идеализированный личностный ресурс), а на периферии это общее представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и их реализацией в продуктах деятельности (материализованный личностный ресурс).

Основой данной технологии является конструирование учебного процесса на основе производственно-технологического и междисциплинарного насыщения, исходя из заданных начальных установок (образовательные ориентиры, цели обучения). Технология направлена на построение и реализацию образовательного процесса с последовательной ориентацией обучения на цели, гарантированное осуществление которых обеспечивает оперативная обратная связь, пронизывающая весь образовательный процесс. Задания с учетом уровней потенциальных ресурсов предусматривают совершенствование конкретных теоретических знаний и практических тренировочных действий по отработке умений и навыков решения задач, развитие соответствующих личностных качеств, потенциальных возможностей обучающихся как основы для выявления профессионально значимых личностных ресурсов. Мониторинг усвоения дидактических единиц по каждой теме предмета и учебно-педагогическое взаимодействие влияют на повышение качества знаний и устанавливают действенную обратную связь, дают возможность планировать процесс обучения с учетом промежуточных результатов обучения и его коррекции. Благодаря методам контроля и коррекции знаний, на этих этапах продолжает формироваться позитивная мотивация, что существенно влияет на результат обучения.

Таким образом, процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов как последовательный, осознанный и обоснованный направлен на самореализацию, выявление истинных мотивов выбора,

реальных возможностей и образовательных потребностей обучающихся. Результатом развития профессионально значимых личностных ресурсов становится готовность к обучению на выбранном профиле, осмысление и проектирование вариантов профессиональных жизненных планов.

Для измерения сбалансированности компонентов профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся был представлен комплекс диагностических методов и методик (анкета для педагогов-экспертов, по которой проводилась оценка уровня развития у обучающихся показателей, раскрывающих критерии сбалансированности компонентов профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся; анкета для самооценки обучающимися значимости развития профессионально значимых личностных ресурсов; комплекс тестов и заданий, обеспечивающий оценку уровня технического мышления как системообразующего компонента способностей).

На итоговом этапе эксперимента было выявлено, что в экспериментальных группах достоверно увеличилось число обучающихся с достаточным уровнем сбалансированности профессионально значимых личностных ресурсов; обнаружены значимые различия в числе обучающихся с высоким уровнем развития технического мышления в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами; в экспериментальных группах выявлено достоверное возрастание числа обучающихся с достаточным уровнем сформированности профессионально важных качеств личности: информационной обеспеченности, функциональной грамотности, технологической уме-

лости, волевой подготовленности, креативности как следствия развития технического мышления.

Отмечено, что в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными, наблюдается положительная динамика выраженности готовности обучающихся к овладению профессией: на 26 % увеличилось количество обучающихся, осознающих степень соответствия выбранного профиля индивидуальным психическим и психофизиологическим особенностям. Обучающиеся стали обладать значительным объёмом информации об особенностях будущей специальности, собственных индивидуальных качествах, резко изменилось эмоциональное отношение к выбранному профилю (на 41 %).

Заключение

В исследовании на семантическом уровне раскрыта специфика развития профессионально значимых личностных ресурсов, которое выступает как становление совокупности неповторимых, присущих только данному субъекту признаков, свойств и особенностей, и является основой успешного протекания процесса подготовки будущих специалистов. Доказательно представлено, что структуру профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся можно выявить, исходя из философских категорий «возможность» и «действительность». Профессионально значимые личностные ресурсы – это выявленные потенциальные возможности человека по реализации профессиональных наклонностей, характер их проявления зависит от конкретных характеристик действительности, в которых оказывается личность, и от неё самой (мотивов, мышления, креативности, волевых качеств и др.).

Обосновано, что процесс развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся происходит как переход от потенциального к актуальному (простое репродуцирование) и рассматривается не только как природно-обусловленные, а прежде всего, как восполняемые ресурсы, но восполняемые или возобновляемые не «автоматически», а за счёт расширения сферы постановки целей (расширенное репродуцирование).

Развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся определяет успешность их социализации и активного включения в социальные отношения, предполагает основанное на приобретении опыта самореализации обучение в специфических условиях инновационной деятельности, способствующую

щих становлению новообразований личности, развитие профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся взаимосвязано с готовностью обучающихся к реализации учебно-педагогического взаимодействия.

Производственно-технологическое и междисциплинарное насыщение образовательного процесса выступает как средство, содействующее развитию профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Стратегическими направлениями реализации данных подходов являются мотивационно-личностное и когнитивно-интеллектуальное развитие обучающихся на основе включения основ производства в содержание профильных дисциплин.

Определены критерии, показатели и уровни развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся образовательных организаций в системе подготовки будущих специалистов. Критериально-уровневая шкала для оценивания уровня развития включала различную степень сбалансированности исследуемых ресурсов. Для оценки развития нами были приняты низкий, средний, высокий уровни.

Эффективность профессиональной подготовки обучающихся достигается в процессе создания следующей совокупности психолого-педагогических условий:

- рассмотрение компонента с основами производства в содержании профильных дисциплин во взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью обучающихся в аспекте целостного развития личности;
- непрерывное отслеживание характера происходящих изменений в технико-технологической среде и вновь возникающих тенденций, соответственно, внесение корректив в содержание образования профессиональной подготовки современного специалиста;

- применение системного, интегративно-деятельностного и личностно ориентированного подходов для развития у обучающихся системных представлений об окружающей технико-технологической среде во взаимосвязи с формированием у обучающихся первоначального опыта в процессе проведения профессиональных проб;

- решение междисциплинарных технологически ориентированных задач, связанных с основами производства.

Основные положения и выводы, содержащиеся в монографии, дают основание считать, что цель и задачи, поставленные в исследовании, привели не только к их решению, но и обозначили ориентиры для дальнейших направлений исследований в аспекте развития профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся. Перспективными направлениями могут стать разработки диагностических методик по выявлению профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся при их поступлении в образовательные организации профессионального образования с целью определения адекватности выбора будущей специальности; создание моделей по проектированию образовательной среды педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов по различным профилям обучения в системе подготовки специалистов; разработки критериальной основы оценивания профессионально значимых личностных ресурсов обучающихся в системе дополнительного профессионального образования и т.д.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с. – ISBN 5-244-00380-1. – Текст: непосредственный.
2. Аверин, А.М. Изучение возможности формирования теоретических обобщений в процессе решения технических задач / А.М. Аверин. – Текст: непосредственный // Психологические проблемы профессионально-технического образования. – Киев: Наукова думка, 1979. – С. 28–51.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва: Академия, 2011. – 244 с. – ISBN 978-5-8291-1278-3. – Текст: непосредственный.
4. Акиндинова, И.А. Возможности самоактуализации преподавателей и студентов в процессе обучения курсу «Психологическое консультирование» / И.А. Акиндинова. – Текст: непосредственный // Образование на рубеже веков: традиции и инновации: тез. докл. 2-й междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 1999. – С. 114–119.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – Москва: Наука, 1977. – 380 с. – Текст: непосредственный.
6. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 томах / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – Москва, 1980. – 385 с. – Текст: непосредственный.
7. Андреев, А. Гуманитарная педагогика в высшей технической школе / А. Андреев. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 119–127.
8. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – Москва: Медицина, 1975. – 213 с. – Текст: непосредственный.
9. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л.И. Анцыферова; общая редакция Л.В. Куликова. – URL: https://bookar.info/genpsy/kulikov_psihologiya_lichnosti_v_trudah_otchestvennyh_psihologov/gl31.shtm. – Текст: электронный.
10. Аптер, М.Дж. Теория реверсивности и человеческая активность / М.Дж. Аптер. – Текст: непосредственный – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 162–169.
11. Аристотель. Сочинения в четырех томах / пер. А.В. Кубицкого, М.И. Иткина. – Москва: Политиздат, 1975. – Т. 2 – 756 с. – Текст: непосредственный.
11. Артемьева, Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т.И. Артемьева. – Москва: Наука, 1981. – 98 с. – Текст: непосредственный.
12. Асеев, В.Г. Психологическое изучение профессиональной деятельности / В.Г. Асеев. – URL: <https://www.vorpsy.ru/authors/ASEEVVG.htm> (дата обращения: 31.05.2019). – Текст: электронный.
13. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – Москва: МГУ, 1979. – 217 с. – Текст: непосредственный.
14. Атутов, П.Р. Дидактика технологического обучения: книга для учителя / П.Р. Атутов. – Москва: ИОСО РАО, 1997. – Ч. 1. – 230 с. – Текст: непосредственный.

15. Атлас новых профессий. – URL: <http://atlas100.ru/catalog/> (дата обращения: 31.05.2019). – Текст: электронный.
16. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1997. – 254 с. – Текст: непосредственный.
17. Батышев, С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С.Я. Батышев. – Москва: Высшая школа, 1975. – 448 с. – Текст: непосредственный.
18. Байер, И.В. Психолого-педагогические технологии развития профессионального мастерства кадров управления / И.В. Байер, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др. – Москва, 1997. – 240 с. – Текст: непосредственный.
19. Безрукова, В.С. Методологические проблемы формирования содержания подготовки инженера-педагога / В.С. Безрукова // Содержание подготовки инженеров-обучающихся. – Свердловск, 1987. – С. 6–14. – Текст: непосредственный.
20. Белич, В.В. Соотношение эмпирического и теоретического в познавательной деятельности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Белич. – Челябинск, 1993. – 46 с. – Текст: непосредственный.
21. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с. – Текст: непосредственный.
22. Беляева, А.П. Некоторые методы экспериментальной работы в средних профтехучилищах: метод. рекомендации / А.П. Беляева, Т.Н. Глотова, А.А. Куприянов. – Ленинград: НИИ профтехобразования, 1978. – 60 с. – Текст: непосредственный.
23. Бердяев, Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – Москва: Республика, 1993. – 383 с. – Текст: непосредственный.
24. Берлайн, Д.Е. Любознательность и поиск информации / Д.Е. Берлайн. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 54–56.
25. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. – Москва, 1986. – 420 с. – Текст: непосредственный.
26. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – Москва: Политиздат, 1947. – 289 с. – Текст: непосредственный.
27. Берулава, Г.А. Диагностика естественнонаучного мышления / Г.А. Берулава. – Текст: непосредственный // Советская педагогика. – Москва: Педагогика, 1993. – С. 18–22.
28. Берулава, М.Н. Технология индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля / М.Н. Берулава, Г.А. Берулава. – Бийск, 1996. – 34 с. – Текст: непосредственный.
29. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – Москва: Педагогический поиск, 2003. – С. 31. – Текст: непосредственный.
30. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: ИРПО МОРФ, 1995. – 412 с. – Текст: непосредственный.
31. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 272 с. – Текст: непосредственный.
32. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 17–30.

33. Брушлинский, А.В. Психология мышления и кибернетика / А.В. Брушлинский. – Москва: Мысль, 1970. – 212 с. – Текст: непосредственный.
34. Введение в психологию / под общей ред. А.В. Петровского. – Москва: Академия, 1977. – 1997. – 496 с. – ISBN 5-7695-0084-0. – Текст: непосредственный.
35. WorldSkills International. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/WorldSkills> (дата обращения: 31.05.2019). – Текст: электронный.
36. Вульф, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – Москва: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с. – ISBN 5-024-00115-8. – Текст: непосредственный.
37. Психология развития человека. – Москва: Смысл; Эксмо, 2005. – ISBN 5-699-13728-9. – Текст: непосредственный.
38. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под редакцией В.В. Давыдова. – Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 672 с. – ISBN 978-5-17-049975-5. – Текст: непосредственный.
39. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – Москва, 1966. – С. 88–124. – Текст: непосредственный.
40. Герасимов, И.Г. Научное исследование / И.Г. Герасимов. – Москва: Наука, 1972. – 246 с. – Текст: непосредственный.
41. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва: АСТ, 2008. – 320 с. – ISBN 978-5-17-081927-0. – Текст: непосредственный.
42. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 424 с. – 5-12-000010-X. – Текст: непосредственный.
43. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. – ISBN 5-9279-0032-1. – Текст: непосредственный.
44. Гузеев, В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – Москва: Знание, 1995. – 135 с. – Текст: непосредственный.
45. Гуссерль, Э. Идея феноменологии: Пять лекций / Э. Гуссерль; пер. с нем. и комментарии Н.А. Артеменко, вступ. ст. И.И. Мавринского. – Санкт-Петербург: Гуманитарная академия, 2008. – 224 с. – ISBN 978-5-93762-055-2. – Текст: непосредственный.
46. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 240 с. – Текст: непосредственный.
47. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – Москва: АПН РСФСР, 1957. – 224 с. – Текст: непосредственный.
48. Дахин, А.Н. Образовательные технологии: сущность, классификация, эффективность / А.Н. Дахин. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 18–21.
49. Деркач, А.А. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев. – Москва: Институт психотерапии, 2006. – 629 с. – ISBN 5-89939-036-0. – Текст: непосредственный.
50. Джидарьян, И.А. О месте потребностей, эмоций, чувств в мотивации личности. – URL: <https://docs.google.com/document/d/1EF174W0-GDrNUXC7>

CldgQcgCwVO2MaTI7mQFq7hyi2M/mobilebasic
(дата обращения: 18.01.2022). – Текст: электронный.

51. Душков, Б.Д. Инженерно-психологические основы конструкторской деятельности (при проектировании системы «человек-машина»): учебное пособие для вузов / Б.Д. Душков. – Москва: Высшая школа, 1990. – 122 с. – Текст: непосредственный.
52. Дьяченко, В.К. Организационная структура процесса обучения и ее развитие / В.К. Дьяченко. – Москва, 1989. – 160 с. – Текст: непосредственный.
53. Заболотная, Н.В. Общая химическая технология: «Производство серной кислоты. Компьютерное моделирование» / Н.В. Заболотная; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2010. – 46 с. – Текст: непосредственный.
54. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва: Академия, 2012. – 287 с. – ISBN 978-5-7695-8735-1. – Текст: непосредственный.
55. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – Москва: Просвещение, 1968. – 176 с. – Текст: непосредственный.
56. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – Москва: Политиздат, 1986. – 221 с. – Текст: непосредственный.
57. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – (“Gaudeamus”). – ISBN 5-88687-147-0. – Текст: непосредственный.
58. Зинченко, В.П. Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В.П. Зинченко. – Текст: непосредственный // Эргономика: Труды ВНИИТЭ. – 1974. – № 8. – С. 11–19.
59. Зуева, Ф.А. Оптимальное сочетание заданий репродуктивного и продуктивного характера как условие развития мышления обучающихся / Ф.А. Зуева. – Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 5. – С. 122–126.
60. Zueva F.A Influence of the functional relationship between concept, image and action on the process of solving interdisciplinary technology-oriented tasks. *Amazonia. Investiga.* № 8(23), 2019, pp. 391–397.
61. Zueva F.A., Simonova M.Zh., Levina S.G., Kilmasova I.A. Lichodumova I.N. Basics of production as a system-forming component of professional training of a modern teacher of natural scientific and technological cycles. *Revista Inclusiones.* Volumen 7, Número Especial. Abril-Junio, 2020, pp. 334–341.
62. Zueva F.A., Levina S.G., Manzhukova L.F., Lichodumova I.N., Kilmasova I.A., Approaches to the realization of technologies of coordinated formation of students’ professional and flexible competencies in the process of professional training. *Revista Inclusiones.* Volumen 7. Número Especial / Octubre-Diciembre, 2020, pp. 11–18.
63. Зуева, Ф.А. Развитие технического мышления обучающихся в образовательном процессе: монография / Ф.А. Зуева. – Челябинск, 2018. – 184 с. – ISBN 978-5-9905557-5-4. – Текст: непосредственный.
64. Иванова, В.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / В.М. Иванова. – Москва: МГУ, 1987. – 118 с. – Текст: непосредственный.
65. Ильин, В.С. О концепции целостного воспитательного процесса / В.С. Ильин. – Текст: непосред-

- ственный // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. – 1981. – С. 10–42.
66. Ильин, Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению / Е.П. Ильин. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 1987. – № 2. – С. 37–47.
67. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 512 с. – ISBN 978-5-4237-0143-7. – Текст: непосредственный.
68. Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – Москва: Знание, 1972. – 72 с. – Текст: непосредственный.
69. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – Москва: МГУ, 1986. – 200 с. – Текст: непосредственный.
70. Идеи Сократа. – URL: otherreferats.allbest.ru/philosophy/00002409 (дата обращения: 01.06.2019). – Текст: электронный.
71. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп; пер. с нем. – Москва: Педагогика, 1991. – 240 с. – ISBN 5-7155-0408-2. – Текст: непосредственный.
72. Исмагилова, Ф.С. Основы профессионального консультирования / Ф.С. Исмагилова. – Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: Модэк, 2003. – 238 с. – ISBN 5-8050-0017-2. – Текст: непосредственный.
73. История психологии в лицах. Персоналии / под ред. Л.А. Карпенко, под общ. ред. А.В. Петровского. – Текст: непосредственный // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. В 6 т. – Москва: ПЕР СЭ, 2005. – 784 с. – ISBN 5-9292-0136-6, 5-9292-0064-5
74. Истратова, О.Н. Справочник психолога-консультанта организации / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 638 с. – ISBN 978-5-222-17008-3. – Текст: непосредственный.
75. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер. – Москва: Знание, 1981. – 94 с. – Текст: непосредственный.
76. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – Москва: Просвещение, 1974. – 179 с. – Текст: непосредственный.
77. Калошина, И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: нормативный подход / И.П. Калошина. – Москва: МГУ, 1983. – 168 с. – Текст: непосредственный.
78. Капица, П.Л. Физика, математика, астрономия / П.Л. Капица. – Москва: Знание, 1966. – 386 с. – Текст: непосредственный.
79. Капустина, А.Н. Многофакторный личностный опросник Кеттела / А.Н. Капустина. – Санкт-Петербург: Речь. – 112 с. – ISBN 5-9268-0068-4. – Текст: непосредственный.
80. Канеман, Д. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков: Гуманитарный центр, 2005. – 632 с. – ISBN 966-8324-14-5. – Текст: непосредственный.
81. Карпов, А.О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы / А.О. Карпов. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 20–27.
82. Кеттелл, Р.Е. Руководство по работе с 16-факторным опросником / Р.Е. Кеттелл, Г.У. Эбер., Н.М. Тицуска. – Ленинград, 1970. – 220 с. – Текст: непосредственный.

83. Кирьянов, Е.Н. Психология формирования личности профессионала / Е.Н. Кирьянов. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4. – С. 147–148.
84. Климов, Е.А. Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта / Е.А. Климов. – Текст: непосредственный // Научные труды ВНИИ профтехобразования. – Ленинград, 1976. – Вып. 32. – С. 5–25.
85. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Москва: Просвещение, 1996. – 400 с. – ISBN: 5-87224-108-9. – Текст: непосредственный.
86. Климов, Е.А. Психология и профессиональный путь человека / Е.А. Климов. – Текст: непосредственный // Школа и производство. – 2000. – № 8. – С. 71–77.
87. Ковалев, А.Г. Личность воспитывает себя / А.Г. Ковалев. – Москва, 1983. – 256 с. – Текст: непосредственный.
88. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – Москва, 1988. – 192 с. – ISBN 5-02-013719-7. – Текст: непосредственный.
89. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2005. – 176 с. – ISBN 5-7695-0445-5. – Текст: непосредственный.
90. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий ; пер. с польск. – Москва: Прогресс, 1979. – 503 с. – Текст: непосредственный.
91. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / Я.А. Коменский. – Москва: Педагогика, 1982. – 656 с. – Текст: непосредственный.
92. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самознание / И.С. Кон. – Москва: Политиздат, 1984. – 335 с. – Текст: непосредственный.
93. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – Москва: Педагогический поиск, 2000. – 224 с. – Текст: непосредственный.
94. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – Москва: Наука, 1980 – 256 с. – Текст: непосредственный.
95. Кораблина, Е.П. Психологическая помощь и коррекция: метод. пособие к практ. занятиям по курсу / Е.П. Кораблина, И.А. Акиндинова, А.А. Баканова, А.М. Родина. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 60 с. – Текст: непосредственный.
96. Коростылева, Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке / Л.А. Коростылева. – Текст: непосредственный // Психологические проблемы самореализации личности. – Санкт-Петербург, 1997. – 240 с.
97. Коротов, В.М. Взаимодействие развивающихся функций личности / В.М. Коротов. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 1989. – № 2. – С. 67–72.
98. Костенко, Н.В. Ценности профессиональной деятельности / Н.В. Костенко, В.Л. Оссовский. – Киев, 1986. – 150 с. – Текст: непосредственный.
99. Кочетов, А.И. Педагогическое творчество: мысль и поиск / А.И. Кочетов. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 1992. – № 1. – С. 135–140.

100. Кравчук, П.Ф. Формирование развитой творческой личности студента : филос.-социол. и метод. анализ / П.Ф. Кравчук. – Киев: Вища шк., 1984. – 155 с. – Текст: непосредственный.
101. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. – Москва, 1977. – 248 с. – Текст: непосредственный.
102. Краевский, В.В. Методология педагогики: пособие для обучающихся-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. ун-та, 2001. – 244 с. – Текст: непосредственный.
103. Краевский, В.В. Моделирование в педагогическом исследовании: Введение в научное исследование по педагогике / В.В. Краевский. – Москва: Просвещение, 1988. – 239 с. – Текст: непосредственный.
104. Крупская, Н.К. О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении / сост. В.С. Озерская. – Москва: Просвещение, 1982. – 223 с. – Текст: непосредственный.
105. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста : метод. пособие / Н.Б. Крылова. – Москва: Высш. шк., 1990. – 142 с. – Текст: непосредственный.
106. Ксенчук, Е.В. Технология успеха / Е.В. Ксенчук, М.К. Киянова. – Москва: Дело ЛТД, 1993. – 192 с. – ISBN 5-86461-131-X. – Текст: непосредственный.
107. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – Москва: Педагогика, 1975. – 302 с. – Текст: непосредственный.
108. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – Москва: Педагогика, 1985. – 105 с. – Текст: непосредственный.
109. Кудрявцев, А.В. Методы интуитивного поиска технических решений / А.В. Кудрявцев. – Москва: Метод, 1992. – 111 с. – Текст: непосредственный.
110. Кудрявцев, В.Т. Формирование творческих способностей человека: проблемы методологии / В.Т. Кудрявцев. – Текст: непосредственный // Современные проблемы творчества. – Москва, 1992. – С. 44–45.
111. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. – 172 с. – Текст: непосредственный.
112. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва: Высш. шк., 1990. – 255 с. – ISBN 5-06-002117-3. – Текст: непосредственный.
113. Кулюткин, Ю.Н. Эвристические методы в структуре решения / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Педагогика, 1970. – 231 с. – Текст: непосредственный.
114. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Текст: непосредственный // Личностные механизмы, понятийный аппарат. – Москва: Педагогика. – 1990. – № 1. – С. 71–79.
115. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с. – Текст: непосредственный.
116. Ланда, Л.Н. Алгоритмизация обучения / Л.Н. Ланда ; под ред. Б.В. Гнеденко, В.В. Бирюкова. – Москва: Просвещение, 1966. – 524 с. – Текст: непосредственный.
117. Ладанов, И.Д. Практический менеджмент / И.Д. Ладанов. – Москва: Элик, 1995. – С. 327. – ISBN 5-98578-001-5. – Текст: непосредственный.

118. Леонтьев, А.Н. Формирование личности / А.Н. Леонтьев. – Текст: непосредственный // Психология личности. – Москва, 1982. – С. 44–56.
119. Леонтьев, А.Н. Индивид и личность / А.Н. Леонтьев. – Текст: непосредственный // Психология индивидуальных различий. – Москва, 1982. – С. 36–48.
120. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. – Москва: Педагогика, 1983. – 392 с. – Текст: непосредственный.
121. Лернер, П.С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно-значимых компетентностей учащихся / П.С. Лернер. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
122. Ливехуд, Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б. Ливехуд. – Калуга, 1995. – 555 с. – ISBN 5-88000-019-2. – Текст: непосредственный.
123. Линдсей, П. Переработка информации человеком / П. Линдсей, Д. Норман. – Москва: Мир, 1974. – 550 с. – Текст: непосредственный.
124. Лойд, Д. Математическая мозаика / Д. Лойд. – Рипол, 1995. – 352 с. – Текст: непосредственный.
125. Ломов, Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов. – Текст: непосредственный // Психол. журн. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3–22.
126. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Педагогика, 1984. – 326 с.
127. Лоханько, А.В. Соотношение интеллектуального и творческого потенциалов в структуре целостной личности / А.В. Лоханько. – Текст: непосредственный // Личность: развитие и реализация в творчестве. – Курск, 1996. – С. 64–73.
128. Леженкина, Т.И. Научная организация труда персонала: учебник /Т.И. Леженкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Синергия, 2013. – 352 с. – ISBN 78-5-4257-0086-5. – Текст: непосредственный.
129. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – URL: <http://www.psychology.ru/> (дата обращения: 18.04.2020). – Текст: электронный.
130. Люшер, М. Цветовой тест Люшера / пер. с англ. – Санкт-Петербург, 2002. – 192 с. – ISBN 5-699-11508-6. – Текст: непосредственный
131. Ляудис, В.Я. Формирование образовательной деятельности студентов / В.Я. Ляудис. – Москва: МГУ, 1976. – 240 с. – Текст: непосредственный.
132. Манухина, С.Ю. Психология труда: хрестоматия: учебно-методический комплекс / С.Ю. Манухина. – Москва: Изд. центр ЕАОИ, 2009 – 320 с. – ISBN 978-5-374-00221-8. – Текст: непосредственный.
133. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с. – ISBN 5-87633-016-7. – Текст: непосредственный.
134. Марков, В.Н. Проблемы профессиональной реализации кадров управления : монография / В.Н. Марков ; под общ. ред. А.А. Деркача. – Москва: Изд-во РАГС, 2004. – 106 с. – Текст: непосредственный.
135. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Евразия, 2007. – 478 с. – ISBN 978-5-4461-1309-5. – Текст: непосредственный.
136. Маслоу, А. Самоактуализация. Психология личности / А. Маслоу. – Москва: Педагогика, 1982. – 238 с. – Текст: непосредственный.
137. Матюшкин, А.М. Основные направления исследования мышления творчества / А.М. Матюшкин. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 1984. – № 1. – С. 9–17.

138. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
139. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва: Просвещение, 1972. – 246 с. – Текст: непосредственный.
140. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1985. – 184 с. – Текст: непосредственный.
141. Менчинская, Н.А. Психологические основы обучения / Н.А. Менчинская. – Текст: непосредственный // Основы дидактики. – Москва: Просвещение, 1967. – С. 132–175.
142. Мерлин, В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – Москва: Педагогика, 1986. – 256 с. – Текст: непосредственный.
143. Модельный закон «Об авторском праве и смежных правах» (постановление № 26–13 от 18 ноября 2005 г.). – URL: <https://medialaw.asia/book/export/html/3893> (дата обращения: 25.11.2020). – Текст: электронный.
144. Моляко, В.А. Психологическое изучение творческой личности / В.А. Моляко. – Киев: Наука думка, 1978. – 27 с. – Текст: непосредственный.
145. Мюнстенберг, Г. Психология и учитель / Г. Мюнстенберг. – Москва: Совершенство, 1997. – 320 с. – ISBN 978-5-382-01898-0. – Текст: непосредственный.
146. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – Москва: Модэк, 1995. – 356 с. – ISBN 978-5-89502-790-5; 978-5-89395-697-9. – Текст: непосредственный.
147. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике / А.Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 7(8). – С. 15–19.
148. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – Москва: Наука, 1976. – 353 с. – Текст: непосредственный.
149. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования: учебник для студентов педвузов / Р.С. Немов. – Москва: Владос, 1999. – 394 с. – ISBN 5-691-00268-6. – Текст: непосредственный.
150. Немов, Р.С. Психология (краткий курс) / Р.С. Немов. – Москва: Просвещение, 2009. – 351 с. – ISBN 978-5-305-00062-7. – Текст: непосредственный.
151. Нечаев, Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н.Н. Нечаев. – Москва: МГУ, 1988. – 166 с. – ISBN 5-211-00506-6. – Текст: непосредственный.
152. Новикова, Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах / Т.Г. Новикова. – Москва: АПКИПРО, 2002. – 112 с. – Текст: непосредственный.
153. Ньюстром, Дж. Организационное поведение / Дж. Ньюстром, К. Дэвис. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 448 с. – ISBN: 5-8046-0099-0. – Текст: непосредственный.
154. Обшадко, Б.М. Обучение учащихся-токарей умению технологически мыслить / Б.М. Обшадко. – Москва: Знание, 1975. – 174 с. – Текст: непосредственный.
155. Общая психология / под ред. В.В. Богуславского. – Москва: Просвещение, 1981. – 383 с. – Текст: непосредственный.

156. Общая социология. Теория и прикладные исследования / В.А. Ядов, В.Я. Беляев, В.Ф. Марарица, П.Н. Оконешников. – Санкт-Петербург: С.-Петерб. гос. ун-т, 2001. – 436 с. – Текст: непосредственный.
157. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российская академия наук; Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с. – ISBN 9-7852-2236-57-9-3. – Текст: непосредственный.
158. Организационная психология / под ред. П.К. Власова, С.А. Маничева, Г.В. Суходольского. – Санкт-Петербург: Гуманитарный центр, 2008. – 480 с. – ISBN 978-5-288-04682-7. – Текст: непосредственный.
159. Осгуд, Ч. Ассоцианистская теория. – URL: <http://wikipedia.org.html> (дата обращения: 24.08.2019). – Текст: электронный.
160. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19. – Текст: непосредственный.
161. Основные положения системы педагогических взглядов А.С. Макаренко. – URL: www.hrono.ru/libris/lib_k/kumar_makar.htm (дата обращения: 31.09.2019). – Текст: электронный.
162. Основы профессиональной педагогики. – Москва: Высшая школа, 1977. – 504 с.
163. Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения / под ред. Т.В. Кудрявцева. – Москва: Педагогика, 1970. – 304 с. – Текст: непосредственный.
164. Оссовский, В.Л. Престиж профессии и проблема профориентации молодежи / В.Л. Оссовский. – Киев, 1981. – 21 с. – Текст: непосредственный.
165. Остапенко, А.А. Профильное обучение: в поисках оптимальной модели / А.А. Остапенко, Е.В. Ткаченко. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – Москва, 2004. – № 4. – С. 90–92.
166. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: Росс. пед. агентство, 1996. – 602 с. – ISBN 5-93134-001-7. – Текст: непосредственный.
167. Парамзин, В. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы / В. Парамзин. – Новосибирск, 1987. – 154 с. – Текст: непосредственный.
168. Петровский, А.В. Принцип отраженной субъективности в психологическом исследовании личности / А.В. Петровский // Вопр. психол. – Москва, 1985. – № 4. – С. 17–30. – Текст: непосредственный.
169. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва: Политиздат, 1982. – 225 с. – Текст: непосредственный.
170. Петрушин, С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе / С.В. Петрушин. – Москва: Академический проект, 2000. – 256 с. – ISBN 978-5-8291-3822-6. – Текст: непосредственный.
171. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва: Международная педагогическая академия, 1969. – 680 с. – Текст: непосредственный.
172. Платонов, К.К. Психология и практикум / К.К. Платонов. – Москва: Высшая школа, 1980. – 165 с. – Текст: непосредственный.

173. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – Москва: Мысль, 1986. – 256 с. – Текст: непосредственный.
174. Пойя, Д. Как решить задачу / Д. Пойя. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 120 с. – Текст: непосредственный.
175. Полани, М. Личностное знание / М. Полани. – Москва: МГУ, 1985. – 344 с. – Текст: непосредственный.
176. Пономарев, Я.А. Исследование творческого потенциала человека / Я.А. Пономарев. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – Москва, 1992. – № 1. – С. 3–11.
177. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара, 1998. – 672 с. – ISBN 5-89570-005-5. – Текст: непосредственный.
178. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : учеб. пособие / под общей ред. В.А. Бодрова. – Москва: ПЕР СЭ, 2019. – 768 с. – ISBN 978-5-4486-0825-4. – Текст: непосредственный.
179. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 560 с. – ISBN 5-8046-0100-8. – Текст: непосредственный.
180. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 448 с. – ISBN 5-9268-0161-3. – Текст: непосредственный.
181. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – Москва: Педагогика, 1971. – 269 с. – Текст: непосредственный.
182. Программа и методика организации и проведения профессиональных проб / авт.-сост.: Л.Н. Абакулова, Е.Д. Волохова, М.С. Гуткин, Л.П. Митина, Е.А. Рыкова, С.Н. Чистякова. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1993. – 90 с. – Текст: непосредственный.
183. Прощицкая, Е.Н. Джон Голланд о выборе профессии / Е.Н. Прощицкая. – Текст: непосредственный // Школа и производство. – 1993. – № 4. – С. 20–22.
184. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2008. – 320 с – ISBN 978-5-7695-5359-2. – Текст: непосредственный.
185. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. – Москва: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с. – Текст: непосредственный.
186. Психология в управлении человеческими ресурсами: учеб. пособие / под ред. Т.С. Кабаченко. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 400 с. – ISBN 5-318-00457-1. – Текст: непосредственный.
187. Психологические основы профессионально-технического обучения: проблемы профессионального становления молодежи / под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. – Москва: Педагогика, 1988. – 144 с. – Текст: непосредственный.
188. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – Москва, 1996. – 440 с. – ISBN 5-7155-0720-0. – Текст: непосредственный.
189. Психология. Способности и потребности. – Ленинград: ЛГУ, 1986. – 112 с. – Текст: непосредственный.

190. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов/сост. и отв. редактор А.А.Радугин. – Москва: Центр, 2002. – 256 с. – ISBN 5-88860-054-7. – Текст: непосредственный.
191. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Советская Россия, 1977. – 310 с. – Текст: непосредственный.
192. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. – Москва: Педагогика, 1983. – 448 с. – Текст: непосредственный.
193. Психология способностей: избр. тр. / В.Н. Дружинин. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2007. – 539 с. – ISBN 978-5-9270-0310-5. – Текст: непосредственный.
194. Пушкин, В.Н. Оперативное мышление в больших системах / В.Н. Пушкин. – Москва: Энергия, 1965. – 214 с. – Текст: непосредственный.
195. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности: пособие для специалистов, работающих с персоналом. – Москва: ИД Красная площадь, 1996. – 400 с. – ISBN 5-89939-036-0. – Текст: непосредственный.
196. Разумный, В.А. Венец творения, или ошибка природы / В.А. Разумный. – Псков: Псковское возрождение, 2006. – 240 с. – ISBN 5-901833-41-4. – Текст: непосредственный.
197. Ратанова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – Москва: Флинта, 1998. – 264 с. – ISBN: 978-5-89502-022-7. – Текст: непосредственный.
198. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 432 с. – 978-5-272-00266-2. – Текст: непосредственный.
199. Регуш, Л.А. Диагностика способности к прогнозированию / Л.А. Регуш. – Текст: непосредственный // Психологическая диагностика в инженерно-педагогическом вузе: сб. науч. тр. / СИПИ. – Свердловск, 1989. – С. 26–36.
200. Регуш, Л.А. Развитие способностей прогнозирования в познавательной деятельности : учеб. пособие к спецкурсу / Л.А. Регуш. – Ленинград: ЛГПИ им. Герцена, 1983. – 84 с. – Текст: непосредственный.
201. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестн. МГУ. Сер.: Психология. – Москва, 1981. – № 1. – С. 14–22. – Текст: непосредственный.
202. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва, 1994. – 480 с. – ISBN: 5-01-004150-2. – Текст: непосредственный.
203. Роттер, Дж. Теория социального научения / Дж. Роттер. – URL: <http://www.psychologos.ru> (дата обращения: 01.11.2019). – Текст: электронный.
204. Рубинов, А.З. Лестница престижа / А.З. Рубинов. – Москва, 1976. – 160 с. – Текст: непосредственный.
205. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва, 1946. – 704 с. – Текст: непосредственный.
206. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн; АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 485 с. – Текст: непосредственный.

207. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – Москва: Наука, 1970. – 278 с. – Текст: непосредственный.
208. Сазонов, А.Д. Профессиональная ориентация учащихся : учеб. пособие для студентов пединститутов по спец. 32120 «Общетехнические дисциплины и труд» / А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко, В.С. Аванесов, Б.И. Бухалов ; под ред. А.Д. Сазонова. – Москва: Просвещение, 1988. – 223 с. – Текст: непосредственный.
209. Сазонов, А.Д. Методология многоуровневого педагогического образования / А.Д. Сазонов. – Курган: КГУ, 1985. – 119 с. – Текст: непосредственный.
210. Самигуллина, Г.С. Проблемы трансформации педагогического образования / Г.С. Самигуллина // География и экология в школе XXI века. – № 2. – С. 60–63. – Текст: непосредственный.
211. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 224 с. – ISBN 5-318-00560-8. – Текст: непосредственный.
212. Сборник задач по развитию творческого воображения учащихся старших классов средних школ и профессионально-технических училищ. – Челябинск: ЧИРПО, 1993. – 139 с. – Текст: непосредственный.
213. Седунова, А.С. Методы акмеологического исследования личностно-профессионального развития: учеб. пособие / А.С. Седунова. – Ульяновск: УлГУ, 2009. – 166 с. – Текст: непосредственный.
214. Сейтешев, А.П. Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания / А.П. Сейтешев. – Алма-Ата, 1980. – 336 с. – Текст: непосредственный.
215. Сенько, Ю.В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю.В. Сенько // Педагогика. – № 6. – 2005. – С. 16–22. – Текст: непосредственный.
216. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст: непосредственный.
217. Сериков, В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / В.В. Сериков. – Москва: Педагогика, 1988. – 192 с. – Текст: непосредственный.
218. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с. – Текст: непосредственный.
219. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – Москва: Мнемозина, 2002. – 416 с. – Текст: непосредственный.
220. Сивуха, С.В. Практикум по социальной психологии (социальное познание, эмоции, коммуникация, личность): учеб.-метод. пособие / С.В. Сивуха. – Минск: ЕГУ, 2002. – 132 с. – ISBN 985-6614-64-3. – Текст: непосредственный.
221. Сиденко, А.С. Эксперимент в образовании: учеб. пособие для директоров инновационных учебных заведений / А.С. Сиденко, Т.Г. Новикова. – Москва: АПКИПРО, 2002. – 94 с. – Текст: непосредственный.
222. Сидоренко, Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. URL: http://bct.irk.ru/e_sidorenko_vliyanie/ (дата обращения: 31.01.2021). – Текст: электронный.
223. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Социально-психологический Центр, 1996. – 349 с. – ISBN 5-9268-0010-2. – Текст: непосредственный.

224. Симоненко, В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) / В.Д. Симоненко. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. – 214 с. – Текст: непосредственный.
225. Скакун, В.А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ : метод. пособие / В.А. Скакун. – Москва: Высшая школа, 1987. – 272 с. – Текст: непосредственный.
226. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – Москва: Просвещение, 1971. – 340 с. – Текст: непосредственный.
227. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – Москва: Педагогика, 1986. – 151 с. – Текст: непосредственный.
228. Слостёнин, В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В. А. Слостёнин. – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.
229. Слостёнин, В.А. Методологическая культура педагога-исследователя / В.А. Слостёнин. – Текст: непосредственный // Соискатель-педагог. – № 1. – 2008. – С. 23–30.
230. Столин, В.В. Саморазвитие личности / В.В. Столин. – Москва: МГУ, 1983. – 286 с. – Текст: непосредственный.
231. Столяренко, Л.Д. Педагогическое общение. URL: https://hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/hist/4_kurs/Pedagogika_Dem/1.pdf (дата обращения: 31.01.2021). – Текст: электронный.
232. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика образования / Э. Стоунс ; пер. с англ. – Москва: Педагогика, 1984. – 472 с. – Текст: непосредственный.
233. «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» на период до 2035 г., утвержденной Указом Президента РФ № 642 от 01.12.2016 г. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 31.09.2019). – Текст: электронный.
234. Суходольский, Г.В. Организационная психология. – URL: https://www.studmed.ru/suhodolskiy-g-v-red-organizacionnaya-psihologiya_cf4e75cdc63.html (дата обращения: 31.09.2019). – Текст: электронный.
235. Тальзина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Тальзина. – Москва: МГУ, 1984. – 343 с. – Текст: электронный.
236. Тальзина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 1998. – 288 с. – ISBN 5-7695-0183-9. – Текст: непосредственный.
237. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. – Москва: Педагогика, 1985. – Т. 2. – 357 с.
238. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – Москва: Педагогика, 1984. – 368 с. – Текст: непосредственный.
239. Торндайк, Э. Процесс учения у человека / Э. Торндайк. – Москва: Учпедгиз, 1935. – 420 с. – Текст: непосредственный.
240. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – Москва: Наука, 1966. – 451 с. – Текст: непосредственный.

241. Усова, А.В. Дидактические основы формирования у студентов обобщенных умений и навыков / А.В. Усова. – Текст: непосредственный // Совершенствование педагогической работы в вузе. – Челябинск, 1979. – С. 156–157.
242. Усова, А.В. Эволюция теории формирования научных понятий / А.В. Усова. – Санкт-Петербург: Литера, 2004. – 62 с. – Текст: непосредственный.
243. Учебное пособие для педагогических институтов / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – Москва: Просвещение, 1975. – 305 с. – Текст: непосредственный.
244. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – Москва: Просвещение, 1968. – 557 с. – Текст: непосредственный.
245. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Москва: Фаир-Пресс, 2004. – 576 с. – ISBN 5-8183-0811-1. – Текст: непосредственный.
246. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2018 г. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> / (дата обращения: 02.07.2019). – Текст: электронный.
247. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология. – URL: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/> (дата обращения: 02.07.2021). – Текст: электронный.
248. Философский энциклопедический словарь. – URL: <http://terme.ru/slovari/filosofskii-enciklopedicheskii-slovar1.html> (дата обращения 10.10.2018). – Текст: электронный.
249. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева [и др.]. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с. – ISBN 5-01-001606-0.
250. Френе, С. Избранные педагогические сочинения. – Москва: Прогресс, 1990. – 304 с. – ISBN 5-01-002073-304. – Текст: непосредственный.
251. Fukuyama Sh. Vocational guidance as the foundation of the human existence. *2nd International Conference on Vocational Guidance at Ashiya University*, Oct. 29–31, 1980, Ashiya, Hyogo, Japan, 1980, pp. 36–39
252. Хазова, К.С. Воспитание потребности в труде у учащихся профессионально-технических училищ / К.С. Хазова. – Москва: Высш. шк., 1985. – С. 144.
253. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: Т.1; пер. с нем./под ред. Б.М. Величковского / Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986. – 408 с.
254. Чебышева, В.В. Психология трудового обучения / В.В. Чебышева. – Москва: Просвещение, 1969. – 303 с. – Текст: непосредственный.
255. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – Москва: Владос, 2004. – 95 с. – ISBN 5-305-00007-6. – Текст: непосредственный.
256. Шабальников, В.К. Формирование быстрой мысли / В.К. Шабальников. – Алма-Ата: Мектеп, 1982. – 157 с. – Текст: непосредственный.
257. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности как системы / В.Д. Шадриков. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – Москва, 1980. – № 3. – С. 33–46.
258. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1998. – 320 с. – ISBN 5-88439-015-7. – Текст: непосредственный.
259. Шадриков, В.Д. Индивидуализация содержания образования / В.Д. Шадриков. – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 53–66.

260. Шарп Д. Психологические типы / Д. Шарп. – Москва: Изд-во Института общегуманитарных исследований, 2020. – 190 с. – ISBN: 978-5-88230-041-7. – Текст: непосредственный.
261. Швальбе, Б. Личность, карьера, успех / Б. Швальбе, Х. Швальбе. – Москва: Прогресс, 1993. – 240 с. – ISBN: 5-01-004054-9. – Текст: непосредственный.
262. Щедровицкий, Г.П. Проблемы методологии системного исследования / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Знание. – 1964. – 489 с. – Текст: непосредственный.
263. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – Москва: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с. – ISBN 5-88969-001-9. – Текст: непосредственный.
264. Шейнис, М.Ю. Рабочая книга психолога организации / М.Ю. Шейнис. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 224 с. – Текст: непосредственный.
265. Шелтен, А.С. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие / А.С. Шелтен. – Екатеринбург: УГППУ, 1996. – 288 с. – ISBN 5-7488-0246-5. – Текст: непосредственный.
266. Шехтер, М.С. Образные компоненты знания в обучении / М.С. Шехтер. – Москва: Педагогика, 1991. – С. 50–58. – Текст: непосредственный.
267. Шендрик, И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И.Г. Шендрик. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36–42.
268. Шнейдер, Л.Б. Психологическое консультирование / Л.Б. Шнейдер, Г.В. Вольнова, М.Н. Зыкова. – Москва: Ижица, 2002. – 224 с. – ISBN 5-94837-002-X. – Текст: непосредственный.
269. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2004. – 600 с. – ISBN 5-89502-504-8 (5-89395-543-9). – Текст: непосредственный.
270. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1986. – 176 с. – Текст: непосредственный.
271. Эльконин, Д.В. К проблеме периодизации психического развития. Хрестоматия по возрастной педагогической психологии / Д.В. Эльконин. – Москва: Просвещение, 1981. – 180 с. – Текст: непосредственный.
272. Энгельгардт, В.А. О некоторых атрибутах жизни: иерархия, интеграция, «узнавание» / В.А. Энгельгардт. – Текст: непосредственный // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 108–115.
273. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=245724&p=1> (дата обращения: 18.04.2018). – Текст: электронный.
274. Эсаулов, А.Ф. Психология решения задач / А.Ф. Эсаулов. – Москва: Высшая школа, 1972. – 216 с. – Текст: непосредственный.
275. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1978. – 392 с. – Текст: непосредственный.
276. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – Санкт-Петербург: Азбука, 2001. – 286 с. – ISBN 5-88230-042-8, ISBN 5-237-00313-3. – Текст: непосредственный
277. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Яки-

- манская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с. – Текст: непосредственный.
278. Яковсон, З.Н. Процесс принятия решения: метод. рек. / З.Н. Яковсон. – Санкт-Петербург: ГПУ, 1993. – 43 с. – Текст: непосредственный.
279. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 239 с. – ISBN 5-691-01523-0. – Текст: непосредственный.
280. Якуба, Ю.А. Связь теоретического и производственного обучения в средних профтехучилищах / Ю.А. Якуба. – Москва: Высшая школа, 1986. – 56 с. – Текст: непосредственный.
281. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с. – Текст: непосредственный.
282. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с. – ISBN 5-89357-090-1. – Текст: непосредственный.

Научное издание

Зуева Флора Акрамовна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Монография

ISBN 978-5-907611-21-4

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол № 25, 2022

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор О.Э. Карпенко

Подписано в печать 16.05.2022 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печать оперативная.
Уч.-изд. л. 12,66. Усл. печ. л. 19,94
Тираж 500 экз. Заказ № 345

Отпечатано с готового оригинал-макета
на ризографе в типографии ЮУрГГПУ.
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

