Л.Н. Нугуманова

АСИММЕТРИЧНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Казань
Центр инновационных технологий
2008

УДК 377.3
ББК 74.560
Н87

Печатается по рекомендации кафедры педагогики Казанского государственного университета

Научный редактор

В.Г. Каташев,
доктор педагогических наук, профессор

Рецензент

В.И. Андреев,
доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Нугуманова, Л.Н.

Н87 Асимметричное развитие учащихся в условиях профильного обучения / Л.Н. Нугуманова; науч. ред. В.Г. Каташев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 100 с.
ISBN 978-5-93962-283-7

В предлагаемой монографии рассматриваются проблемы реализации концепции профильного обучения. Реальная практика еще далека от концептуальной модели профильного обучения, поскольку формально учитывает профильные намерения учащихся. В книге сделана попытка систематизировать личностные характеристики развития школьника и показать возможные стратегии компетентностного подхода в формировании его профильной «Я-концепции». Идея профильного обучения возникла не вчера, но ее реализация всегда упиралась в значительные материальные затраты, поскольку профильное обучение предполагает в своей основе подготовку учащихся к труду в сфере материального производства, а это предполагает наличие учебных цехов, станков, расходных материалов и т.д. С внедрением в учебный процесс информационных технологий открывается возможность их использования по всему спектру учебно-профильной деятельности от обеспечения описания современных профильных технологий до симулятивных тренажеров. Данная работа является составной частью более общей, представляющей логически законченную региональную модель профильного образования, и делает акцент на рассмотрение личностных особенностей школьника и его профильный выбор.

Книга предназначена для работников образования, студентов педагогических специальностей, родителей, прогнозирующих профессиональное будущее своих детей.

ISBN 978-5-93962-283-7

© Л.Н. Нугуманова, 2008
© Центр инновационных технологий (оформление), 2008

Введение

Полипарадигмальный процесс развития системы образования в России выдвигает на авансцену идею профильного обучения нового поколения, что со всей остротой ставит проблему поиска новой философии образования, иных форм образовательной деятельности, новых средств обучения, принципиально иных технологий, направленных на развитие личности, на его профильное воспитание, которое призвано подготовить человека к жизни, сделать его не просто жизнеспособным, не только конкурентосостоятельным, но и жизнеудовлетворенным, жизнерадостным, жизнеутверждающим, жизнежаждущим.

Именно масштаб поколения с обозначенными позициями будет определять и интеллектуальный потенциал страны, и ее техническое, экономическое, моральное положение в мире.

И это, в первую очередь, определяется уровнем развития системы образования, системой стимулирования, мотивирования, теоретического обоснования высокого, равноценного обучения как можно большего числа детей. Понятно, что любой инновационный процесс в образовании должен начинаться с методолого-дидактического анализа всех его достижений и всех барьеров или назревших противоречий, которые наиболее ярко высвечивают реактивные силы, предшествующие реализации в данном случае общепризнанной концепции профильного обучения в средней школе.

Постсоветский период развития российской системы образования характеризуется принципиальными изменениями требований к поиску путей, обеспечивающих становление профессионально-ценностной ориентации личности, это, в свою очередь, требует смены образовательных парадигм.

Активные реформационные процессы в социальной, идеологической, экономической сферах общества поставили теорию обучения перед необходимостью разностороннего анализа усто-

явшихся теоретических положений и практических технологий. Это необходимо для органичной социализации личности. Наиболее проявленными и востребованными являются технологии компетентностного подхода, но они разнообразны так же, как и их толкование. Поскольку в основе понятия «компетентностный подход» лежит термин «компетентность», определение которого тоже неоднозначно, его понимают и как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» (словарь иностранных слов), и как способность к актуальному выполнению деятельности (У.Бланк), и как потенциальную готовность решать со знанием дела (Симонов П.В.) и т.д. Вместе с тем Чошанов М.А. расширяет определение до «конвертируемости» специалиста. По сути, все определения в той или другой степени интерпретируют первичный перевод с латинского — соответствующий, способный. Ориентируясь на имеющиеся определения, можно по аналогии предположить и возможность понимания компетенции как способности в профессиональной деятельности соблюдать технологию производства того или другого продукта труда. Такая трактовка компетентности позволяет понимать «компетентностный подход» как некую технологичность, позволяющую использовать педагогические средства «отработки» или доведения профессиональных умений до качества, позволяющего точное (безо всякого творчества) выполнение технологии производства того или другого продукта, еще раз подчеркивая, что в основе производства любого материального продукта лежат трудовые умения.

Здесь необходимо сделать **некоторые ограничения** в анализе проблем реализации профильного обучения в конкретном регионе. **Во-первых, нет смысла искать универсальные рекомендации** для организации профильного обучения в учреждениях образования, расположенных в крупных мегаполисах и средних городах, в отдаленных сельских районах и близлежащих к городу. **Во-вторых, методолого-дидактические основы реализации гуманитарного профиля разнятся от оснований технологического профиля**. Поэтому в данном анализе отмечаются проблемы организации профильного обучения в индустриально развивающихся районах Татарстана, имеющих хорошую учебную базу, а также проблемы реализации профилей обучения наукоемким рабочим специальностям.

Итак, наукоемкий труд характеризуется трудовыми умениями, формированию и развитию которых посвящено достаточно

исследований. Результаты этих исследований представлены в фундаментальных работах по физиологии труда — С.А. Косилова, Л.А. Леоновой, Л.Е. Любомирского и других, где раскрыты закономерности тренажа динамических стереотипов, как физиологической основы приобретения трудовых навыков, концентрации нервных процессов, установления ритма, появления регулятивных механизмов действия, а также обоснована необходимость введения тренирующих технологий в процесс обучения.

Проникая в смысл производственных процессов и осознавая требования к умениям рабочих, инженеров, с учетом результатов исследований психологов — Е.В. Гурьянова, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Б.Ф. Ломова, Е.А. Милеряна, К.К. Платонова, З.А. Решетовой, В.В. Чебышевой и других, где раскрыты психологические закономерности формирования трудовых умений, их сенситивные периоды и условия, становится понятной необходимость перехода от базовой парадигмы о всеобщем среднем образовании к парадигме профильного обучения в средней школе.

Можно утверждать, что реализация концепции профильного обучения упирается в ряд ярко выраженных противоречий, которые диалектически можно расположить в иерархический познавательный ряд от проблем **методического уровня** к проблемам **дидактического** порядка, которые требуют разрешения противоречий **методологического характера**.

Понятно, что выявление всего спектра противоречий, возникших на границе смены не только образовательных парадигм, но и общественных отношений, экономически не равных стартовых возможностей детей уже на уровне школы, представляется маловероятным, а сформулировать их оказывается еще сложнее. Тем не менее, попытка обозначить хотя бы очевидные противоречия необходима.

Методология познавательного процесса подсказывает, что, выстраивая цепь противоречий, понятней начинать с методологического ряда и первое из них:

— Российской педагогикой и психологией много внимания уделяется изучению проблем развития способностей и одаренности. Идея, что все дети способны к учению, позитивно воспринимается в обществе. Исходя из этой идеи, реализуется парадигма профильного обучения детей. Вместе с тем социальная и педагогическая практика показывает, что растет число объективно не-

грамотных молодых людей. Можно предположить, что для этой категории учеников не найдены адекватные методики обучения, а в целом ни педагогика, ни психология, как науки, еще не дали теоретического обоснования асимметрии способностей, что мешает организации профильного обучения в полном объеме.

— Необходимость интенсификации подготовки компетентных специалистов, как на уровне рабочих, так и инженеров для усиления экономического потенциала страны — общепризнанна. Труд рабочего, инженера современного производства, все более интегрирующего в мировое техническое и технологическое пространство, находится в прямой зависимости от интеллектуального потенциала личности. Профессиональная же подготовка специалистов в учебных заведениях до сих пор базируется на технологиях прошлого поколения. **Отсутствует необходимое теоретическое обоснование соотношения технологий формирования теоретических знаний и трудовых умений (компетенций), не определена эффективность применения знаний в трудовой деятельности человека**.

— В связи с принципиальными изменениями технологий промышленного производства с применением компьютерных программ повышается точность измерительной аппаратуры, эффективность управляющих систем, коэффициент точности обработки деталей, надежность и производительность станков, машин и механизмов и т.д. В новых технологических условиях от рабочего требуется овладение более тонкими тактильными ощущениями, влияющими на точность и мерность операционных движений. Стержнем профессиональной компетентности рабочего, как никогда, становится высокий уровень формирования трудовых навыков и автоматизированных компонентов компетенций. Теоретическое же обоснование психологического, физиологического, физического и педагогического отбора претендента на специальность, методы формирования трудовых умений и навыков разработаны для обучения на предыдущем поколении производительных средств. Поэтому и сегодня формирование большинства трудовых умений и навыков требует длительных, уже в процессе профессиональной деятельности, однообразных упражнений и является, по сути, наиболее трудоемкой, рутинной частью профессионального становления рабочего и касается, как правило, примитивных трудовых операций. Современные же, сложные трудовые умения, навыки и их

комплексы могут «доводиться» до профессионального уровня только на электронных тренажерах (в мировой терминологии «симуляторах»), которые в учебной практике российской профильной и даже профессиональной школы встречаются крайне редко. Понятно, что и программного обеспечения такого процесса обучения крайне недостаточно.

На дидактическом уровне необходимо сформулировать следующие противоречия:

— Существует объективная необходимость введения в теорию обучения категории компетентности, как характеристики качества обучения и ее цели.

Компетентность в социологии труда рассматривается в системе уровней профессионального мастерства, там эта категория занимает промежуточное звено между исполнительностью и мастерством исполнения.

В экономике труда компетентность можно определить как условие конвертируемости специалиста, его горизонтальной мобильности. Однако попытка переноса этих толкований в дидактику не дает полного понимания его функционирования как дидактической категории.

Итак, если рассматривать компетентность в формате профильного обучения, то необходимо учитывать следующее:

— Во-первых, профессиональная компетентность даже на уровне профильного обучения предполагает пролонгированное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях. Таким образом, приобретаемые знания должны быть оперативными и мобильными, что характеризует их усвоение на уровне осознания возможности применения в любой ситуации.

— Во-вторых, в дидактическом понимании «профессиональная компетентность» — это не просто обладание знаниями (характеристика памяти, логического мышления), здесь необходимо предполагать актуальную готовность учащегося что-либо делать. Поэтому профессиональная компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения, навыки) компоненты. То есть, в русле дидактической категории в качестве цели профильного обучения компетентный человек должен не только знать суть, смысл, принцип действия, технологию изготовления того или иного продукта, но и уметь осуществить практически изготовление этого продукта, овладеть

методом. Причем, в зависимости от изменяющихся производственных обстоятельств компетентный специалист может изменять метод или выбрать более рациональный, наиболее подходящий к данной технологии. **Гибкость использования метода, мобильная его вариативность — это следующая важная цель дидактики профильного обучения**. И, наконец, **компетентного специалиста отличает способность** среди нескольких, в принципе, правильных решений **выбрать наиболее оптимальное, аргументированно отвести одни, показать неэффективность некоторых решений, это будет характеризовать развитость рефлексивного мышления**.

Таким образом, дидактическое содержание понятия «профессиональная компетентность» предполагает горизонтальную мобильность профильных знаний, вариативность использования методов и приемов в профессиональной деятельности, рефлексивного мышления. Эти качества отличают потенциального компетентного специалиста от «стандартного полуфабриката». Выпускника традиционной школы необходимо долго, в процессе профессиональной деятельности доводить до «ума», В противном случае этот процесс вообще оказывается несостоятельным, так как проходил вопреки всем положениям психологии, нарушая все сенситивные периоды освоения профильных умений, навыков и, по сути, не подлежал совершенствованию. А именно преодолению этого главного противоречия традиционной общеобразовательной школы и направлено профильное обучение.

Но ни в педагогической литературе в целом, ни в дидактике в частности не разработаны целенаправленные технологии для определения профилей обучения, которые готовили бы достойных претендентов на наукоемкие профессии.

На методическом уровне выступают свои противоречия:

— Профильное обучение предполагает реализацию потребностей молодых людей старшего школьного возраста осмыслить себя, найти профессиональный смысл жизни, выбрать позицию самоопределения, но для реализации таких намерений необходима профессионально насыщенная среда. Это значит, нужна адекватная современному производству учебная база, необходимы интерактивные технические средства обучения, методическое обеспечение. Практически же профильная современная школа только имитирует тот или иной профиль, а в некоторых случаях просто профанирует его.

— Профильная школа предполагает возможность видения молодым человеком **профессионального образца-идеала**, достойного подражания, в котором сконцентрированы профессиональное мастерство и привлекательные черты характера, свойственные представителям данного профессионального направления. **Это личность с частично сформированной** и развивающейся системой ценностных ориентаций, которые конгруэнтны представлениям воспитанника о человеческих и профессиональных ценностях, что осознанно и не осознанно оказывает значимое воздействие на их становление.

Существующая педагогическая практика профильного обучения, как правило, не дает примеров формирования ценностных ориентаций личности учащихся на примере сформированных личностных, профессионально значимых качеств личности, к примеру, преподавателя профильного предмета, его профессиональной компетенции. Чаще встречаются негативные примеры, когда преподавание профильных дисциплин поручается некомпетентным представителям того или другого направления.

Понятно, что обозначенные выше противоречия разного уровня не могут представлять все их многообразие, и требуют их разрешения в период реализации концепции профильного обучения. Тем не менее, они позволяют сформулировать общую идею поиска концептуальных и теоретических основ организации профильного обучения на региональном уровне, имея в виду, в первую очередь, потенциально индустриальные районы с развитой учебно-профессиональной базой.

При этом сложность формулирования идеи состоит в том, что на уровне реализации концепции профильного обучения (имеется в виду региональное руководство), нет однозначного понимания модели профильного обучения, оно интерпретируется от углубленного изучения отдельных предметов (критерием качества в этом случае являются, в основном, требования ЕГЭ) — до необходимости подготовки учащихся на уровне первого курса профильного вуза. Обе крайние позиции очевидно неприемлемы. В первом случае практически происходит подмена понятий факультативного обучения на профильное и реализуется посредством увеличения нагрузки профильных предметников. Другая крайняя позиция дает возможность не просто готовить ученика к поступлению в профильное высшее учебное заведе-

ние, но и сократить время обучения, а это дорогого стоит, как в прямом, так и в переносном смысле слова.

Можно утверждать, что обе крайние позиции дают возможность административного формального приспособления к концепции, но даже приблизительно не отражают идеи профильного обучения.

Если ориентироваться на цели профильного обучения, сформулированные в государственной концепции, то ведущие из них:

— создать условия для существенной дифференциации содержания обучения учащихся с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;

— способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям учащихся в соответствии со способностями, склонностями и потребностями;

— обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, и учесть барьеры его реализации.

Таким образом, можно предложить гипотетически возможные социально-педагогические условия их преодоления.

Прежде чем сделать попытку сформулировать педагогические идеи реализации целей профильного обучения, необходимо обозначить, как минимум, два социально-педагогических постулата:

Первый — преподаватель профильных дисциплин должен приниматься на работу на конкурсной основе и выполнять нагрузку в пределах одной ставки. Если кратко прокомментировать данный постулат, то можно раскрыть региональные тенденции обеспечения преподавателями профильных дисциплин всех видов учебных заведений. Традиционно Казанский государственный университет выпускал в числе прочих специалистов и преподавателей, которые становились методическими флагманами школ Татарстана. На сегодняшний день практически все естественные факультеты прекратили выпуск преподавателей, а выпускники педагогических вузов, в большинстве своем, не идут работать по специальности. Напрашивается вывод, что методический опыт учителей, особенно естественно-математического цикла, накопленный в Татарстане десятилетиями, постепенно исчезает.

Второй — техническое обеспечение профильного обучения должно быть адекватным современному производству. К примеру, принцип работы двигателя внутреннего сгорания рассматривается на моделях первой половины двадцатого столетия, в то время как изучение принципа работы и особенностей конструкции должно рассматриваться на лучших современных образцах двигателей внутреннего сгорания. Какое представление о возможностях работы современного двигателя внутреннего сгорания могут иметь учащиеся? Безусловно, необходимо программное тренажерное (последнего поколения) обеспечение учебного процесса, методическое руководство к ним и т.д.

Итак, ориентируясь на сформулированные противоречия и опираясь на социально-педагогические постулаты, можно гипотетически обозначить методологические основы, дидактические условия и методические разработки реальной модели профильного обучения.

Необходимо начать с того, что человека характеризует не только общее, но, в большей степени, единичное, он с возрастом становится во все большей степени субъектом своего развития. И в той мере, в которой человек, как личность, оказывается способным принимать ответственность за свое свободное развитие, он проявляется как субъект, здесь формируется его профессиональное самосознание, стремление к достижению профессионального мастерства.

С точки зрения развития на первый план выходит явление системной асимметрии, то есть различение человеком сходного и отличного, реактивного и активного, объективного и субъективного не только в окружающей среде, но и в себе. В качестве иллюстрации можно привести принцип наглядности в «Великой дидактике» Я.А. Коменского, где изложено золотое правило дидактики опираться на все органы чувств ребенка при его воспитании и обучении. То есть, в процессе обучения должно развиваться все, что может быть задействовано в жизни человека. Это значит, что развитие школьника характеризуется асимметрией развития способностей, которые могут проявиться в самой неожиданной деятельности школьника.

Отсюда основной методологический посыл организации профильного обучения. При его организации необходимо учесть асимметричное развитие способностей учащихся в самых разных видах деятельностных отношений, что возможно только в трехмерной модели профильного обучения в каждом профиле. Схематически это можно представить так: информационно-технологический профиль, согласно концепции, предполагает под-

готовку учащихся к различным профессиональным направлениям в промышленном производстве от квалифицированного рабочего до инженера в любой ипостаси. Значит, бюджет учебного времени в информационно-технологическом профиле должен распределяться в трех равновеликих долях и равноправных направлениях:

Первое — общеобразовательное, где ведущими являются базовые предметы (русский язык, математика, физика, или химия, или биология и т.д.). Гуманитарные предметы изучаются или по выбору, или в кратком варианте, но в объеме отведенного времени.

Второе — профильное, здесь изучаются теории конструирования, изобретательства, технического черчения, рисунка и т.д.

Третье направление посвящено практической работе: моделирование, ремонт, эксплуатация, обслуживание оборудования, машин, механизмов и приборов, которые олицетворяют то или другое техническое направление.

Основная задача дидактики профильного обучения заключается в том, что необходимо найти более органичное единство между усвоением знаний и развитием профессионально направленных действий растущего человека.

С одной стороны, всеми признано, что еще советская школа в середине двадцатого века в апогее своих достижений давала большинству детей достаточно глубокие базовые знания, но уже тогда ощущался дефицит организации их практической деятельности. Вместе с тем в восьмидесятые годы проявились и парадоксы среднего обязательного общего образования, когда «аттестат зрелости» выдавался или даже торжественно вручался и тем, кто не знает таблицу умножения. Трудовые умения молодые люди начинали получать практически только после службы в армии (в двадцать лет). В психологической оценке, в этом возрасте человек уже должен профессионально состояться.

Всем известно, что, например, в спорте, чтобы достичь профессионального мастерства, кроме психофизиологических, физических данных необходимо выполнить два обязательных условия:

Первое — необходима спортивная база, среда и квалифицированный тренер.

Второе — каждодневные тренировки с самого раннего возраста. Все обучение направлено на отработку конкретных умений

и навыков множества элементов движений. Только на их основе изучаются на практике тактика и стратегия спортивных соревнований.

Профильное обучение потому и названо профильным, что оно предполагает перенос центра тяжести процесса обучения на конкретное профессиональное направление со всеми его атрибутами.

Задача дидактики профильного обучения — обеспечить теоретическую базу организации учебного процесса, обосновать необходимые средства обучения, развития профильных умений, обеспечить тренажерную отработку профильных навыков с применением современных, в том числе компьютерных, технологий.

Именно в профильной деятельности, где создана профильная среда, есть носители профессиональных действий, может формироваться и развиваться профессиональное самосознание, которое должно трансформироваться в профессиональную характеристику субъекта как личности и только тогда можно прогнозировать зарождение, формирование и развитие его профессиональной компетентности.

Вышеизложенное позволяет сформулировать основные задачи методики профильного обучения:

Первая — поскольку профильная составляющая информационно-технологического направления по обозначенному предположению должна освоить две трети бюджета учебного времени, то естественно, это направление должно иметь адекватную промышленному производству учебный профильный полигон или в формате кластерной организации (промышленная корпорация — инженерный ВУЗ — техникум — профильная школа), или в сетевом формате (что-то вроде учебно-производственного комбината, но с достойным тренажерным обеспечением).

Вторая — необходимо принципиально новое методическое обеспечение каждого направления информационно-технологического профиля. Оно заключается в программном обеспечении электронных тренажеров как средств обучения, а в процессе учебной эксплуатации профильной базы будут осваиваться принципиально новые поурочные методики.

Итак, реальный подход к профильному обучению возможен, во-первых, при отрицании сложившейся системы общего обязательного среднего образования. Во-вторых, при полном

признании необходимости реального авторитета преподавателя, учителя и обеспечении конкурсного подбора профильных преподавателей на основе европейских стандартов. В-третьих, при обеспечении процесса обучения в профильной школе с соответствующей дидактической, методической и учебно-производственной базой.

Только принципиально инновационные парадигмы образования позволят сделать качественный переход школы на уровень мировых стандартов профильного обучения.

Глава 1

Компетенция потенциального специалиста как проекция профессионального самосознания учащихся

1.1. Сущность компетентностного подхода в условиях профильного обучения в средней школе

Профильное обучение, как обозначено в концепции, средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями последующего образования [конц.п.о.]. Чтобы разобраться в сущности поставленной цели, следует, в первую очередь, понять историю вопроса, поиски путей реализации и открывающиеся возможности в новых условиях образования. Наиболее ярко проблема дифференциации обучения встала перед советской школой в период перехода ко всеобщему среднему образованию. Так называемое «общее среднее образование» само ранжировало учащихся по уровню успеваемости, то есть в старших классах учились и те, кто успешно усваивал программу, и те, кто давно остановился на уровне предыдущих классов. Об этом не принято было говорить, но это было так. Реально сложившаяся ситуация требовала и организационного, и дидактического разрешения. Оно предполагало три варианта:

Первый – открытие профильных специализированных школ или классов в общеобразовательной школе.

Второй – выделение внепрограммных часов на факультативные занятия. Предполагалось, что в это время учащиеся смогут реализовать свои профильные интересы.

Третий — трудовое обучение старшеклассников выводилось из стен школы в специализированные учебно-производственные комбинаты, где, по мнению современной тому времени педагогической мысли, учащиеся могли бы сформировать и затем реализовать свои профессиональные интересы.

К сожалению, теоретические прогнозы оправдались не полностью. Специализированные школы и классы в значительной степени дифференцировали детей по социальному признаку (комплектовались школы детьми советских, партийных, хозяйственных работников).

В общеобразовательной школе факультативные часы нередко распределялись как догрузка штатных учителей и тратились не на углубление знаний, а на дополнительные занятия для неуспевающих.

Цеха учебно-производственных комбинатов комплектовались формально, часто посредством жребия. Эффективность формирования профессиональных намерений учащихся в таких комбинатах практически отсутствовала.

Небольшой исторический экскурс позволяет констатировать: парадигма превалирования общественных интересов над личными себя не оправдала как минимум по двум параметрам:

Первый — психофизиологическая структура человека формируется и развивается индивидуально и она часто не совпадает с формально и насильно выбранным профилем обучения. Став взрослым, человек понимает, что это не его профессия.

Второй — учебно-производственные комбинаты предлагали, как правило, обучение массовым профессиям, испытывающим дефицит рабочих, а каждый молодой человек мечтает о реализации своих способностей в той или другой уникальной профессиональной деятельности. То есть времена восстановления народного хозяйства, когда проявлялся энтузиазм всего народа, прошли. Бессмысленная долговременная эксплуатация энтузиазма, особенно молодежи, безусловно преступна, и она ведет к кризисным явлениям в обществе, что и произошло в Советском Союзе.

На рубеже 90-годов двадцатого столетия в стране законодательно были открыты новые виды образовательных учреждений (колледжи, гимназии, лицеи) и в какой-то степени утвердилась вариативность образовательных программ.

Были утверждены базовые образовательные предметы, обязательные во всех профилях обучения, и профильные предметы,

которые по логике должны преподавать не школьные учителя, а компетентные в данном профиле люди. Именно так в педагогический тезаурс вошло новое понятие «компетентностный подход».

Чтобы более конкретно разобраться в смысле нового понятия, обратимся к закону РФ «Об образовании», где определена основная цель профильного обучения — это формирование личности, а в последующем профессиональном образовании — формирование личности специалиста. Концепция модернизации российского образования четко определяет цель профессионального образования: «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному росту, социальной и профессиональной мобильности» [34]. Такое формулирование целей обучения требует теоретического обоснования дидактических условий учебно-воспитательного процесса в профильной школе на основе компетентностного подхода. Дидактические условия диктуют необходимость совершенствования и развития целей, содержания, принципов и методов обучения. Для постановки целей обучения в рамках данного подхода необходимо отличить понятия «компетенция», «компетентность», «квалификация» и показать связи между ними.

В педагогике обозначенные термины встречались косвенно и использовались опосредованно несмотря на то, что сам процесс обучения по определению направлен на практику, на производство, на технологии, на освоение приемов труда. Поэтому они трактовались по-разному, хотя «принцип подчинения знания умению и практической потребности» появился в тот период, когда на рубеже XVI–XVII веков возникла необходимость применения науки в промышленных технологиях. Это сыграло решающую роль в становлении и развитии всей европейской педагогической мысли «нового времени». Именно в этом смысле следует понимать принцип Я.А. Коменского, «...чтобы все делалось посредством теории, практики и применения» [45].

В словаре И. Ожегова «компетентный — это знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области, обладающий компетенцией. Компетенция — круг вопросов, в которых кто-

нибудь хорошо осведомлен». Следовательно, компетентность включает в себя несколько компетенций.

Полнее эти понятия даны в словаре профессионального образования С.М. Вишняковой. «Компетентность (от лат. *competens* – надлежащий, способный) – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», компетенция включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию [с.130-131].

Наибольший интерес к этим терминам стал проявляться в последнее время в условиях развития Болонского процесса, направленного на формирование Зоны общего европейского среднего и высшего образования. Именно подписание Россией Болонского соглашения способствовало возникновению компетентностного подхода, который «постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной политики, проводимой в сфере образования как государством, так и влиятельными международными организациями и наднациональными объединениями, включая, в частности, Европейский союз».

Вопросами применения компетентностного подхода к учебно-воспитательному процессу подготовки специалистов и сравнения его с квалификационным занимались исследователи: В.И. Байденко [6], А.Л. Андреев [4], Э. Зеер и Э. Сыманюк [35], В.А. Болотов и В.В. Сериков [16], В.Д. Шадриков [97], Ф.Т. Шагеева, В.Г. Иванов и Л.Л. Никитина [96], А.П. Лобанов, Н.В. Дроздов [56] и др.

В советский период развития промышленного производства сложился квалификационный подход в подготовке специалиста, скорее всего этому способствовал, во-первых, дефицит квалифицированных рабочих и тем более инженерно-технического корпуса. Во-вторых, отсутствие конкуренции товаров на внутреннем рынке. В последний период технологии развивались аморфно, и, как отмечает В.Д. Шадриков, «...задачей системы образования была подготовка специалистов массового, стабильного производства с неменяющейся технологией и постоянной номенклатурой выпускаемой продукции» [с.31]. Поэтому, как справедливо замечает В.И. Байденко, «квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. ...Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается, как правило, с объектами (предметами) труда, соотносится с их характеристиками, и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с эффективной жизнедеятельностью человека во многих контекстах» [6, с.10-11].

В условиях рыночной экономики ситуация принципиально изменилась: технологии постоянно совершенствуются, производство ориентируется на рынок. Оно требует специалиста, способного адекватно реагировать на запросы рынка, проявлять активность, способствующую совершенствованию производства [96]. Поэтому, как подчеркивают Ф.Т. Шагеева, В.Г. Иванов, Л.Л. Никитина, более реальной мерой проектирования профессионального обучения является не квалификация, а профессиональная компетентность. Она предполагает более высокий уровень профессиональной подготовленности и включает в себя «составляющие квалификации: знания, умения, навыки, профессионально важные качества» [с.68], а компетенции отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей.

Обозначенные мнения отражают суть компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов, который сводится к тому, что целями их подготовки становятся компетенции и общая компетентность.

В общем, необходимость компетентностного подхода в процессе профильного обучения понятна, но его толкование в педагогике не устоялось, многие дидакты по-разному трактуют как сами понятия, так и подход. Ф.В. Фролов, Д.А. Махотин [92] отмечают, что под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях. Она выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (в том числе и проблемных) ситуациях.

Ф.Т. Шагеева, В.Г. Иванов, Л.Л. Никитина определяют эти понятия более конкретно, что позволяет оценить их на этапе подготовки специалистов. Они придерживаются позиции, предполагающей, что профессиональная компетентность — это «характеристика личности специалиста, выраженная в единстве теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способности осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые стандартом по направлению или специальности» [с.66]. Рассматривая профессиональную компетентность как системное интегративное единство когнитивной и деятельностной составляющих, они отмечают, что «она не сводится ни к отдельным качествам личности или их сумме, ни к отдельным знаниям, умениям и навыкам. Она не только отражает имеющийся у человека потенциал, но и позволяет быть успешным в профессиональном плане. Компетенции выступают в качестве составляющих компонентов профессиональной компетентности, позволяя реализовать ее на практике» [с.66].

Таким образом, придерживаясь позиции этих авторов, можно считать, что профильное обучение призвано формировать отдельные профильные компетенции. При обучении в школе необходимо развивать у учащихся не только профессиональные, но и социально-личностные и общие (ключевые, базовые, универсальные, транспредметные, метапрофессиональные, переносимые, надпрофессиональные, ядерные и академические и др.) навыки [с.163]. Естественно, что любой учебный процесс формирует и развивает весь возможный арсенал человеческих качеств, тем не менее всегда делается акцент в разных типах учебных заведений на формирование и развитие профильных качеств, умений, навыков, что, в конечном итоге, отображается в профильных компетенциях. Поэтому необходимо рассмотреть, что понимается под профессиональной компетентностью, чтобы понять смысл компетентностного подхода в профильной школе. В самом общем понимании «компетенция — это предметная область, о которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности» [65].

В.И. Байденко, анализируя зарубежную литературу, отмечает, что «профессиональные компетенции — это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно

решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности» [6].

В понятие компетенции входят термины «способность» и «готовность», между которыми существует различие. «Под способностью чаще понимают умение производить какие-либо действия или же индивидуальную предрасположенность к какому-либо виду деятельности. Понятию «готовность» в большей степени присущ процессный (деятельностный) аспект — «подготовленный к использованию». Кроме того, готовность предполагает также и согласие, желание что-либо сделать, т.е. включает и аспекты мотивированности личности (сформированного внутреннего побуждения на выполнение работы)» [4, 5, 21, 36].

Кроме того, именно способность и готовность определяют успех в профессиональной деятельности, поэтому часто с их помощью выражают профессионально важные качества специалиста.

Андреев В.И. подчеркивает, что «любая компетенция начинается со слова уметь, так как основой компетенции является умение. Однако важны не только умения, но и знания, способности, соответствующие этой компетенции, личностные качества и даже опыт творческой деятельности. Компетенция — интегральный показатель, степень готовности личности (включающий положительную мотивацию, знания, умения, способности и опыт творческой деятельности), которая проявляется, развивается и реализуется в решении определенного комплекса учебных, профессиональных и других задач» [4].

Следовательно, целями профильного обучения являются формирование и развитие компетенций, наиболее характерных для данного профессионального направления. Наиболее близкой к дидактической постановке цели обучения является определение В.И. Андреева, поэтому считаем возможным в дальнейшем в большей степени опираться именно на это толкование компетенции.

Анализ работ по педагогике и психологии средней и высшей профессиональной школы В.П. Беспалько [12], В.Г. Каташева [41], А. Вербицкого [23], Н.Ф. Талызиной [88], В.А. Якунина [99] и др. показал, что цели подготовки компетентного специалиста определяют его модель.

Модель специалиста, как отмечает В.П. Беспалько, «...это любое описание, в котором отображаются тем или иным спосо-

бом основные качества, свойства и способности личности, соотнесенные с определенными условиями его будущего функционирования». Поэтому цели обучения в профильной школе могут быть представлены в виде компетентностной модели потенциального специалиста данного профиля.

Необходимо отметить, что В.Д. Шадриков в работе [97] тоже представляет модель специалиста через компетенции. В.Г. Каташев в «Педагогике высшей школы», говоря о необходимости иметь каждому студенту личностно ориентированную программу, по которой студент будет знать, чего ему предстоит достичь на протяжении отдельных этапов всего срока обучения, также отражает компетентностную модель. Но только не специалиста вообще, а индивидуальную, конкретного студента.

Для построения такой модели в профильной школе важно не просто выявить необходимые компетенции, но и определить возможность их формирования у каждого учащегося.

С целью оценки показателей компетентности в учебно-воспитательном процессе вернемся к понятию компетенции. Как уже было отмечено, профильные компетенции в виде знаний, умений, навыков определяются качествами личности, ее способностями, опытом профильной деятельности, которые запрашиваются конкретным промышленным производством, а профессии этого производства обозначают профессионально важные качества, обеспечивающие успех в будущей профессиональной деятельности.

Итак, в педагогической литературе, в социологии труда, инженерной психологии встречаются, на первый взгляд, синонимические понятия «профессионально значимые качества», «профессионально важные качества», но так ли это? Анализ работ показывает, что профессионально важные качества определяются профессиографией конкретной профессии и они являются необходимыми для выполнения той или другой профессиональной деятельности.

Профессионально значимые качества зависят от психофизиологических особенностей личности и развиваются сознательно. Они стратегически формируют профессиональную «Я-концепцию» личности, которая позволит человеку наиболее полно реализовать себя в будущей профессиональной жизни.

Психологи [15, 17, 23, 24, 33 и др.] определяют содержание профессионально значимых качеств как индивидуальные качества субъекта, влияющие на успешность освоения профессиональных знаний, приемов труда и последующую эффективность профессиональной деятельности. Профессионально значимые качества отражаются в способностях [70]. Ю.П. Поваренков, раскрывая содержание психологической концепции становления профессионала, отмечает, что способности полностью отражают содержание понятия «профессионально значимые качества» личности, но при этом деятельность интерпретируется более широко. Это не только профессиональная, но и другие формы деятельности, имеется в виду активность осознанного профессионального развития в процессе профильного обучения, освоение профессии, социальная и профессиональная адаптация, построение профессиональной карьеры.

На данном этапе необходимо конкретнее дифференцировать понятия, характеризующие профильность обучения, поскольку оно само уже обозначает некую профессиональную направленность, это значит, что в процессе обучения у учащихся формируются и развиваются не только его личностные качества, но и выявляются из них профессионально значимые. Таким образом, процесс обучения в профильной школе направлен на выявление, формирование и развитие профессиональных качеств, характерных для избранного профиля.

Здесь еще раз необходимо подчеркнуть, что данное исследование своим предметом обозначает профильную техническую школу, которая является или потенциально прогнозирует обучение своих учащихся в высшей технической школе. То есть анализ касается в большей степени формирования, развития профессионально важных качеств, характерных для наукоемких рабочих и инженерно-технических профессий.

Резюмируя на данном этапе вышеизложенное, считаю важным более четко различить анализируемые понятия «профессионально значимые качества» и «профессионально важные качества».

Личностные качества человека начинают формироваться с раннего возраста, особенно они проявляются в игре. Игра – главный стимулятор воспитания и развития личности, так как основные запросы, интересы и потребности подростка удовлетворяются в игре. В традиционной школе дидактические средства, как правило, далеки от игры, учащимся рассказывают, показывают, от них требуют, их убеждают, их деятельность контролируют, одобряют или порицают. В игровой деятельности важно то, что

те же дидактические средства становятся внутренними дидактическими средствами ролевой игры, они проявляются естественно и воспринимаются органически. Роли в игре часто меняются и дают возможность развиваться самым разнообразным личностным качествам. Задача учителей профильной школы — наблюдать за сменой деятельности подростков, за их играми, предлагать им новые роли, не заставляя и не упрекая в непостоянстве, но при появлении более устойчивого увлечения к какой бы то ни было деятельности, стимулировать соревновательность, участие в профильных конкурсах и, по мере развития, отмечать профессионально значимые личностные качества. Другими словами, понятие «профессионально значимые качества» исходит от личности, в процессе формирования и развития личностных качеств человека выделяются из них профессионально значимые. С другой стороны, как определить значимые они для того или другого профиля или нет? Видимо, необходимо исходить из требований к человеку, предъявляемых той или другой профессией. Такая логика позволяет отличить эти понятия и использовать для дидактического объяснения процесса профильного обучения. Получается, что развитие профессионально значимых качеств личности ориентируется на профессионально важные для того или другого профиля качества, и в конечном итоге проецируются на профессиональные компетенции. В этом и заключается смысл компетентностного подхода к обучению в профильной школе. Отобразить взаимосвязь личности с профессионально значимыми качествами и профессионально важными можно схематически, обозначив развивающуюся личность в профильной среде.

На схеме это может быть представлено в следующем виде (рис. 1).

Профессионально важные качества исследовались в работах Л.К. Бобиковой [14], В.А. Бодрова [15], Е.Н. Каниной [40], А.Н. Полосина [73], П.Н. Тарасюка [89], С.В. Янюк [100] и др. В них, как правило, подробно рассмотрены профессии, связанные с наиболее ярким проявлением важных для профессии качеств человека, это — космонавты, летчики, стратегические военные, судоводители и т.д. Большое количество работ посвящено исследованию важных качеств для профессии учителя. В последние годы интенсивно исследуются важные качества для специалистов в области экономики, менеджмента, туризма [6, 21, 35, 40, 43].

Рис. 1. Схема формирования и развития профессионально значимых качеств личности до профессионально важных

Для рабочих и инженерных специальностей определены важные качества в нефтяной и машиностроительной отраслях [15, 37, 73, 83 и др.], но выражены они в виде совокупности качеств, включающих в себя и общепрофессиональные качества, такие как умение принимать решения, ставить вопросы, формулировать проблему и т.д. [83, 89] и конкретные профессионально важные качества, к примеру: умение составлять кинематические, принципиальные, монтажные схемы, читать их, правильно выполнять измерения и т.п. [35, 73].

Общепрофессиональные качества специалистов инженерно-технических областей исследованы в работе Л.К. Бобиковой [14], где выделены совокупность суммы знаний, умений, навыков, необходимых для управления производственными процессами, руководства людьми, осуществляющими эти процессы. Обозначено аналитическое мышление, которое включает:

а) сообразительность, то есть быстроту в принятии технических решений;

б) вдумчивость — это разностороннее рассмотрение инженерной проблемы;

в) критичность или рефлексия характеризуют отсутствие предвзятости при решении вопросов;

г) самостоятельность и независимость при выборе решений;

д) систематичность и последовательность в развитии своих компетенций;

е) решительность и уверенность в поиске правильного решения производственной проблемы в любых, даже нестандартных ситуациях, а также коммуникабельность, технические способности, относящиеся к психологическим компонентам инженерной деятельности.

К творческой деятельности в технической области можно отнести проектировочные, рационализаторские, изобретательские качества, которые характеризуются способностями поиска новых путей технического совершенствования объектов и производства продуктов труда. Волевые особенности характера: целеустремленность, инициативность и др. Целеустремленность — это движение к стратегической цели. Инициативность — это решительность и смелость при внедрении новых технологий, приемов труда, поиска путей при решении профессиональных задач.

Эти качества носят обобщенный характер, они формируются в процессе учебно-воспитатательной деятельности в профильной школе, но они являются и базой для формирования профильных компетенций.

Таким образом, профессионально важные качества того или другого профиля определяют вектор выявления, формирования и развития профессионально значимых личностных качеств в процессе учебной профиленаправленной практической деятельности в школе нового типа и на основе этих качеств могут и должны развиваться профильные компетенции, которые в будущем будут развиваться как профессиональные. Можно утверждать, что саморазвитие личности ученика представляет собой эволюционный процесс движения от проявления личностных качеств к развитию профессиональных компетенций.

Однако здесь необходимо поставить вопрос: что может быть движущей силой этого процесса в условиях профильной школы?

Ответ на поставленный вопрос можно найти при рассмотрении с дидактических позиций психологических явлений движения личности от объективности к субъективности, от сознания к самосознанию, но это целостно можно исследовать в отдельном, посвященном именно этой проблеме, параграфе.

1.2. Субъектность учащегося профильной школы и его профессиональное самосознание

Прежде чем говорить о природе субъектности учащегося профильной школы и пытаться раскрыть особенности процесса ее формирования и развития, необходимо раскрыть природу познавательной субъектности и дидактический процесс перехода ученика от объекта обучения к субъектности учения.

О необходимости перевода ученика в субъектное состояние настойчиво говорят и ведущие психологи, и классики педагогики [1, 19, 26], для перехода в педагогической практике от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям предлагаются методики [20, 90].

Проблема перехода личности от объекта педагогического воздействия к субъектным отношениям с учителем становится актуальной и для педагогических исследований, как в плане формирования личности, так и создания условий для ее проявления.

С.Л. Рубинштейн писал, что субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них созидается и определяется [79].

Профильное обучение, как часть образования, в целом исследуется и психологами, и педагогами, где определяется главное направление, по словам В.П. Зинченко, «живое знание, которое не может быть только лишь усвоено, оно должно быть построено самой развивающейся, зрелой личностью» [36]. В переводе на язык дидактики, умственное развитие учащегося, что особенно проявляется в профильной технической школе, характеризуется его способностью вникать в сущностные, принципиальные особенности технологических процессов, работы механических систем. В этом плане можно развивать и мысль А.Г. Асмолова [5], который в качестве показателя умственно развитой личности выделяет разветвленную систему ее связей с миром, которая определяет превращение ее в субъекта деятельности.

Психолого-педагогическое осмысление проблемы перехода учащихся от объекта к субъекту познавательной деятельности обозначилось в работах К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, Матюшкина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, где, по сути, сложилась теория субъектной деятельности, согласно которой самоизменение субъектом самого себя становится главным смыслом жизни, ценностью, выражающей внутреннюю потребность в саморазвитии, самопознании, самодвижении. В соответствии с основными положениями субъектно-деятельностной теории формирования и развития личности рассматривается процесс осознанного саморазвития, который включает развитие личностных, в том числе профессионально значимых качеств, без которых достижение функциональных целей будет или затруднено, или невозможно. Это положение предполагает активную субъектную познавательную деятельность учащегося, который сам творит стратегию своего учения, и сам приспосабливает себя под выбранный профиль, при этом нет смысла рассматривать обучение и воспитание как отдельные процессы, они органически едины. Процесс учения в этих условиях становится личностно-ориентированным. Проблема формирования и развития личности как субъекта деятельности представлена в философских, психологических, педагогических исследованиях, где особое внимание направлено на изучение разных аспектов личностно-ориентированного образования, являющегося основой

профилизации обучения. Этой проблеме в той или другой степени посвятили свои труды В.И. Андреев, Л.М. Аболин, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Поташник, В.С. Лазарев, А. Маслоу, В.Г. Каташев, В.В. Сериков, Ю.П. Поваренков, А.И. Субетто, В.И. Слободчиков и др. Особое значение в исследовании этих авторов уделяется личностно-развивающемуся аспекту феномена субъектности школьника как способности личности к осознанию себя не только в качестве субъекта учебной, но и возможной профессиональной деятельности.

Проблема личности как субъекта, его сущности, становления и развития является наиболее активной во всех науках, которые в том или другом аспекте изучают человека и его деятельность. А.В. Брушлинский подчеркивает, что субъектный подход рассматривает человека как творца собственной судьбы, своей жизнедеятельности [20].

Философы трактуют субъект как носитель предметно-практической и познавательной деятельности, как источник активности, направленный или на объект, или на другой субъект. Категорию субъекта Гегель рассматривает с гносеологических позиций как источник активности, самодвижения и саморазвития самосознания. С.Л. Рубинштейн перевел ее в онтологическую, то есть бытиеобразующую, а В.В. Давыдов сделал акцент на деятельности вообще [32].

В философских и психологических работах М.М. Бахтина [9], Э.В. Ильенкова [38], П.В. Копнина [47], М.С. Когана [44], Б.Ф. Ломова [58], М.К. Мамардашвили [60] субъект представлен как разовая особенность человека, принципиально отличающая человеческий образ и способ жизни от всех других. Философский анализ показывает и кардинальный факт развития человека как субъекта деятельности: либо он (субъект деятельности) есть, либо его нет.

Категория субъекта, как высшего человеческого качества, занимает центральное место и в современных психологических исследованиях, давая основание для педагогических выводов о возможных подходах к организации процесса обучения. В учебно-воспитательном процессе учащийся характеризуется и как личность, и как субъект. Личность рассматривается как субъект сознательной деятельности. Основными характеристиками ученика как субъекта познавательной деятельности являются активность, предметная направленность, осознанность своей де-

ятельности. В работах А.Г. Асмолова, Л.М. Аболина, Н.М. Борытко, С.К. Бондыревой, А.В. Брушлинского, Ю.В. Варданян, Е.Н. Волковой, Е.В. Исаева, В.А. Петровского, В.И. Андреева и др. личность рассматривается как субъект деятельности, как индивид, который интегрирует свои потребности, способности, потенции с условиями, требованиями особенно профессиональной деятельности. При этом личность как субъект, осознающий свое «Я», неотделим от многоплановой совокупности тенденций, составляющих в целом психофизиологический склад личности [1, 4, 5, 8, 19, 20, 21, 26, 68].

Естественным выводом из данного суждения является то, что деятельность — это главное условие формирования и развития личности, становления ее как субъекта. Это необходимое условие, но недостаточное, субъект не только действует, преобразуя, например, предмет труда в соответствии с целью, но и выступает в разном качестве и в процессе труда, и в достижении результата, при котором изменяется и объект, и он сам, как субъект. Это в разных вариантах подчеркивал С.Л. Рубинштейн: «...во взаимодействии с миром, в осуществляемой им деятельности человек не только проявляется, но и формируется, поэтому основная задача онтологии заключается в раскрытии сущности действий субъекта, их различных форм, способов существования и движения» [79].

В психологии, ее традициях культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский [28], А.Н. Леонтьев [53], В.В. Давыдов [32], В.П. Зинченко [36] и др.) источник развития личности как субъекта помещен не только в самом человеке, но вынесен и вовне, а это среда, опыт, который должен быть понят и осмыслен человеком через опыт. Л.М. Аболин говорит: «Процессы становления субъекта выходят за рамки учебно-воспитательного процесса в традиционных его представлениях и становятся средовыми» [1].

В психолого-педагогических исследованиях развития личности отражены различные аспекты становления школьника как субъекта познавательной деятельности, но дидактически значимыми можно обозначить:

— среду познавательной активности личности (Т.П. Воронина [27], Н.А. Половникова [72], Д.В. Вилькеев [24]);

— в процессе актуализации профиленаправленных личностных качеств, активизации профессиональных интересов

(Г.И. Аксенова, Ю.В. Варданян, В.Г. Каташев, Л.Н. Нугуманова, Ю.П. Поваренков и др.);

— интеграции общеобразовательных и профиленаправленных дисциплин (М.Н. Берулава, С.Я. Казанцев, А.А. Вербицкий и др.).

Анализ психолого-педагогических исследований по проблемам развития личности ученика профильной школы как субъекта деятельности и соответственно формирование его субъектности дает возможность интерпретировать понятие субъекта в условиях профильного обучения. В словаре иностранных слов «субъект» трактуется как человек, познающий внешний мир и воздействующий на него в своей практической деятельности, и как человек — носитель каких-либо свойств. Психологи субъект трактуют как индивида или группу, являющихся источником познания и преобразования действительности, носитель активности, преобразования других людей или самих себя, как других.

Необходимо отметить, что в исследовании проблемы становления и развития человека как субъекта в психолого-педагогических работах выделяются разные понимания соотношения первичности развития в человеке его индивидуальности, субъектности или личностности. Среди направлений в исследовании субъекта деятельности выделяются работы А.Н. Леонтьева, где рассматривается субъект, реализующий в совокупности деятельностей свои отношения. Главной задачей педагогики, в таком случае, является изучение процессов интеграции деятельностей человека, в результате которых формируется его личность. Таким примером эмпирического понимания личности является мысль о личности как о системном, сверхчувственном качестве [53]. Личность, в свою очередь, требует анализа предметной деятельности субъекта. С позиций принятого деятельностного подхода личность рассматривается через деятельность, то есть реальный путь изучения личности заключается в изучении тех изменений субъекта, которые создаются развитием его деятельности в системе общественных отношений.

Селиванов В.В. представил другую субъектную парадигму. Личность в его понимании выступает как наиболее общее понятие по отношению к субъекту, поэтому личность толкуется в качестве субъекта жизнедеятельности той системы обобщенных функциональных характеристик личности, которые обеспечи-

вают действия, поступки, поведение человека [82]. Он объясняет, что субъект — более позднее образование онтогенеза, которое возникает после личности, то есть личность формируется уже к трем годам с появлением сознания и самосознания, когда человек на достаточно высоком уровне осваивает различные виды деятельности, прежде всего, предметно-практическую, профессиональную. Эта позиция, идущая от С.Л. Рубинштейна, сыграла важную роль в преодолении функционализма в психологии, где субъектами выступают отдельные познавательные процессы или состояния, или свойства, но не личность в целом. Таким образом, учащийся профильной школы как субъект учебно-профильной деятельности понимается нами как субъект изменения, развития и становления в условиях профильной среды [79].

В субъектной парадигме, основы которой заложены А.В. Брушлинским [20], понятие «субъект» является более широким по отношению к понятию «личность».

Т.А. Татенко [90] считает, что субъект в онтогенезе появляется до личности, субъектные свойства возникают уже в младенчестве, а развитие человека как субъекта продолжается всю жизнь. Появление субъекта как такового связано с появлением первых слов, с возникновением познавательных интересов, когда ребенок начинает выделять в окружающей среде не только стимулы, но и познавательные объекты.

В психологии существуют два основных критерия субъекта. Первый — это наличие практической деятельности, в которой субъект формируется. Второй — это наличие познаваемого объекта. Этому критерию А.В. Брушлинский придает особое значение в описании психологической природы субъекта, поскольку продуцирование предметно-практической деятельности невозможно без постановки цели, без выделения познаваемого объекта, как вещи, свободной от эмоционально-аффективных переживаний, в ее собственной структуре, самостоятельной логике развития и функционирования. Эти критерии тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Когда же личность проявляет себя как субъект деятельности? Согласно В.А. Петровскому [68], творческая природа личности, как субъекта деятельности, ее индивидуальность проявляются в процессе личностного выбора, постановке очередных целей, самореализации в разных ситуациях, в преобразовании себя и других. Объясняя внутреннюю связь между личностным и субъектностным, В.А. Петровский отмечает, что быть личностью означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания. Таким образом, раскрывая критерии личности, он говорит, что быть личностью — значит быть субъектом собственной жизни, предметной деятельности, общения, самосознания.

А.В. Брушлинский также представляет субъект как широкое, всестороннее понимание человека, раскрывающее развитие в единстве всех его качеств: и природных, и социальных, и общественных, и индивидуальных. Он рассматривает субъекта, как человека деятельного и общающегося. Субъектным в человеке является все то, что дает ему возможность и способность быть практичным в жизни. Граница между субъектом и объектом проходит внутри самого человека по вектору противопоставления как объекта и как субъекта той или другой деятельности. Субъектом человек становится в процессе активного взаимодействия с окружающей средой, как творец своей судьбы. При этом, будучи активным, индивид не рождается субъектом, он становится им в процессе общения, деятельности и других видов активности.

Как философская и психолого-педагогическая категория, субъект — это человек на высшем уровне активности, целостности, системности, автономности и т.д. Для субъекта окружающая действительность выступает не только как система раздражителей, но, прежде всего, как объект действия и познания, а другие люди воспринимаются и как объекты, и как субъекты.

Особенно ярко такой дуализм субъектности просматривается в различных типах учебно-воспитательного процесса. Так, при организации учебного процесса в догматическом варианте учащийся для учителя является объектом обучения. В объяснительно-иллюстративном — учитель старается возбуждать познавательную активность учащихся и переводить их в субъектное состояние, и только в проблемном типе обучения учащийся становится полноправным субъектом учебного познавательного процесса. Права К.А. Абульханова [2], утверждающая, что категория субъекта стала системообразующей в педагогике. Ее аргументы следующие:

— субъектность учащегося раскрывает направленность его развития на самосовершенствование, выбор оптимальных путей, создание для себя идеального образа, определение своей вершины развития;

— учащийся, как субъект, реализует свою сущность, индивидуальность через разрешение учебных противоречий, основа которых заключается в том, что личность со сформировавшимися мотивами, целями, осознанными способностями не желает соответствовать определенным меркам. В качестве субъекта учащийся стремится к саморазвитию, самопознанию, изменению окружающей действительности в соответствии со сложившимися идеалами и социальной, и бытовой, и профессиональной жизни.

Значение категории субъекта в педагогике раскрывает целенаправленное использование учащимся своего психического, психофизиологического, умственного, физического потенциала для разрешения противоречий, выступающих в качестве жизненных проблем, разнообразной деятельности, общения. Все это, естественно, связано с самосознанием личности и, в значительной степени, с ее профессиональной составляющей.

В широком смысле в профильной школе субъект должен рассматриваться как целостная, свободная, способная к саморазвитию личность. Его субъектная включенность в учебно-профильную деятельность создает личностную профильную среду, состоящую из понятных ему требований, способов деятельности, общения, продуктов труда.

Учащийся, как субъект учебно-профессиональной деятельности, представляет собой некий интеграл формирующегося профессионального самосознания, притязаний на потенциальную профессиональную компетентность, удовлетворенность процессом учения. Он, как субъект учебно-профильной деятельности, создает по своим критериям индивидуальную учебно-профессиональную среду. При этом качественный уровень существования такой среды обеспечивается даже при форсмажорных обстоятельствах за счет личностной целенаправленности и ответственности. Это отражается в поведении, мотивах, самостоятельности учащегося-субъекта в учебно-профильной деятельности и вне ее.

Функционирование категории субъекта в концепции профильного обучения позволяет оценивать познавательную активность личности, разную меру интеграции профессионального самосознания, способностей, мотивов, интересов и стремления к самореализации. Так, в процессе актуализации профильно-познавательной активности субъекта у него наблюдается значительная динамика развития профессионально значимых качеств. В процессе формирования субъектности учащихся проявляются

изменения в усвоении ценностных параметров данного профиля и появлении личностного смысла в переводе профессионально важных качеств в личностные, профессионально значимые.

Парадигма субъектности учащегося профильной школы детерминирует все его личностные потенции в образовательном процессе и рассматривается нами в качестве базовой. Становиться личностью в процессе начального профессионального выбора означает необходимость проявлять субъектность в учебно-профильной деятельности, профильном общении, профессиональном самосознании. Это характеризуется инициацией и осуществлением практической профильной деятельности, общением, поведением, познанием. То есть, всем многообразием человеческой активности в достижении поставленной цели.

Особенность обучения в профильной школе заключается в естественных условиях формирования субъектности учащегося, когда развитие его субъектности обуславливается развитием специалиста — носителя профессионально значимых качеств, что объективирует субъектную включенность учащегося на познавательном, психическом и психофизиологическом уровнях.

В психологии зависимость понятий «психическое» и «субъектное» объясняется следующим образом: «психическим» предполагается то содержание человеческой деятельности, что не стало для него предметом практического освоения, и только может стать объектом предстоящей жизнедеятельности. В то же время эти понятия связаны, так как субъектная деятельность человека включает в себя любые психические процессы, регулируются ими, а с другой стороны та же субъектная деятельность накладывает отпечаток на психические процессы.

По мнению В.И. Слободчикова, наиболее абстрактным выражением способа существования и принципом организации человеческой реальности выступает главная способность человека — способность воспринимать собственную жизнедеятельность, как предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть субъектом собственной жизни [85].

Рассматривая учащегося профильной школы как субъекта учебно-профильной деятельности, нужно учитывать мысль А.Г. Асмолова о том, что исследуется то, как субъект преобразует, творит предметную деятельность, в том числе и самого себя. При этом учащийся в процессе учебно-профильной деятельности вступает в активное отношение к своему генетическому, соци-

альному опыту (именно поэтому при выборе профильной школы и конкретного профиля обучения рекомендуется и родителям, и практически уже взрослым детям проанализировать деятельностные предпочтения близких родственников, хотя бы в трех поколениях), на этой основе возникают мотивы, побуждения к изучению особенностей своего характера, осознания своих способностей, оценки продуктов своей деятельности [5].

В теории социальной адаптации Д. Роттера, субъект образовательной деятельности рассматривается как активное создание, добивающееся своих целей, выстраивающее стратегию социального поведения в течение всей жизни. По отношению к старшему школьному возрасту такая точка зрения является вполне приемлемой.

Итак, диффундирование категории субъекта в педагогику профильного обучения в русле генетического подхода к индивидуальности человека дает возможность понять процесс становления учащегося как субъекта учебно-профильной деятельности:

первая стадия — это осознание самого себя и идентификация с другими (то есть выявление общего и отличного);

вторая стадия — субъект деятельности сначала осознает себя как индивидуальное единообразие, а затем начинает видеть индивидуальное своеобразие;

третья стадия — субъект развивается как внутрисубъектное единство, а затем как межсубъектная единственность.

Для практики профильного обучения важное значение имеет не только теоретическое представление об учащемся как субъекте учебно-профильной деятельности, но и возможность изучения этого психологического феномена как потенциального компетентного специалиста. Для этого необходимо выделить основные признаки, характеризующие поведение учащегося как субъекта учебно-профильной деятельности. Так, в работах С.Л. Рубинштейна подчеркивается, что основным признаком субъектности является динамика развития личности [79]. А.В. Брушлинский добавляет к этому признаку формирование целостности и активности личности [20], К.А. Абульханова — формирование инициативности и ответственности [2]. В.А. Петровский рассматривает субъектность с позиций развития личности по степени свободы и целеполагания [68]. А.К. Осницкий в качестве признаков обозначает способность к саморегуляции, усвоению опыта, к выбору ценностных ориентиров, к рефлексии, к сотрудничеству [66]. И.Г. Петров в качестве признаков субъекта представляет композицию сформированных личностных качеств и выбираемых субъектом условий, предъявляемых требований к способам деятельности и общения [67].

Б.Г. Ананьев вводит по определенным признакам дифференциацию субъектов [3]. Выделяется субъект познания, общения, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. В условиях профильной школы можно выделить субъект учебно-профильной деятельности. В этом случае учащийся, как субъект, вырабатывает тот способ жизнедеятельности в учебно-профильной среде школы, ту стратегию и тактику поведения, в соответствии с которой он проявляет свою индивидуальность, свой тип личности, конгруентно с условиями и обстоятельствами учебно-профессиональной деятельности.

Введение в теорию педагогики понятия учащегося профильной школы как субъекта допрофессиональной деятельности предполагает включение личностью всех своих психических, умственных, физических качеств для решения профессиональных ситуаций как штатного, так и проблемного характера.

Категорийные признаки субъекта позволяют определить разную меру и динамику освоения и присвоения профессиональных компетенций, а также и меру сформированности профессионального самосознания.

Таким образом, анализ мнений, характеризующих учащегося как субъекта учебно-профильной деятельности, дает возможность представить ряд его основных признаков:

— активная профессионально-познавательная самостоятельность;

— включенность в выбранный профиль;

— динамично развивающееся профессиональное самосознание;

— системно развивающиеся профильные компетенции;

— рост психических ресурсов как средств интенсификации учебно-профильной деятельности;

— способность формировать индивидуальную стратегию профильного учения;

— способность опосредованно влиять на развитие вообще и профильное, в частности, своих товарищей;

— осознание необходимости строить свою жизненную биографию.

Обозначенные признаки субъектности учащегося профильной школы являются достаточными для его характеристики. То есть субъектом в профильной школе можно назвать учащегося, достигшего необходимого уровня познавательной активности во взаимодействии с учебно-профильной средой, самостоятельности, рефлексии, самоорганизации, социальной направленности и осознавшего правильность выбора данного профиля. Все это, в значительной степени, определяет уровень сформированности профессионального самосознания учащегося старшего школьного возраста.

В соответствии с таким пониманием учащегося как субъекта допрофессионального обучения в профильной школе задача учебного учреждения будет состоять в том, чтобы становление личности будущего специалиста осуществлялось в адекватной профессионально-производственной среде, где формирование и развитие компетенций будет происходить в процессе деятельности и на фоне конкретных носителей этих компетенций. И это подтверждает положение С.Л. Рубинштейна о том, что психические свойства личности субъекта образовательной деятельности не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности [79].

Вне всякого сомнения, учащийся профильной школы, как субъект учебно-профессиональной деятельности, развивается в результате его активности, но не всякая активность учащегося-субъекта может привести к наращиванию субъектности в познавательной активности и формировании профессиональных компетенций. Познавательная активность учащегося, как субъекта учебно-профессиональной деятельности, проявляется в его тренинге по решению возникающих учебных и учебно-профессиональных нестандартных ситуаций. Именно в этих условиях, как считает Г.Н. Сериков, осуществляется трансформация «идеального» образа специалиста в нормативный [83]. Как субъект учащийся проявляется и в социальной проблемной ситуации, где предполагается необходимый уровень активности в сотрудничестве, общении. Учебная деятельность субъекта, построенная на основе предоставления ему возможности решать практические стандартные и нештатные производственные задачи на основе паритетного сотрудничества, определяет динамизм развития профессионально важных качеств на основе саморазвития личностных профессионально значимых качеств.

По мнению Ю.В. Варданян, личность учащегося по отношению к себе может выступать одновременно и объектом, и субъектом развития, особенно в условиях профильной школы [21]. Это обуславливает главную задачу обучения в профильной школе, перевода учащегося из объектной в субъектную позицию.

Как уже было показано, психологи считают, что отношение учащегося к себе как субъекту учебно-профильной деятельности связано с пониманием познавательной активности как способности к целеполаганию, осмыслению своих действий и свободы выбора профиля. Учащийся не будет проявлять себя как субъект учебной деятельности, если в его «образе профессии» не осмыслено учение как профессиональная норма и ценность. Категорию «образа профессии» можно рассматривать как субъективную форму отражения у учащегося объективной реальности профессиональной деятельности. Поэтому, у учащегося учебно-профильной школы, как субъекта, «образ профессии» формируется на основе экстериоризации интеллектуально-познавательных действий в предметно-практическую деятельность.

А.Н. Поддьяков выявил, что в результате внутренних количественных изменений у субъекта возникает новая способность осознанно производить изменения в окружающей действительности, а также изменения внутри самого себя [71]. Это позволяет считать, что учащийся формируется поначалу как индивид в познавательной деятельности, затем как ее субъект и только затем как субъект учебно-профессиональной деятельности. П.Я. Гальперин отмечает, что процесс ориентации субъекта в ситуации деятельности, направленной на выбор и решение многообразных задач, как социального, так и профессионального плана, и составляет ролевую характеристику профессионального самосознания. При этом у субъекта формируется «Я-концепция», согласно которой учащийся начинает решать следующее: что, как, с кем, зачем и когда необходимо делать, оценивать результаты своей деятельности и, в итоге, интериоризирует все это в своем опыте. Учащийся-субъект учебно-профильной деятельности избирательно и инициативно вступает во взаимодействие с профильной средой, сам решает степень проявления субъектности, выбирая для процесса учения те или иные императивы.

Способность учащегося профильной школы влиять на деятельность других и свою в процессе учения является его внутренней характеристикой, как субъекта этой деятельности.

Особую роль в этом становлении играет механизм личностной, мотивационной, осознаваемой включаемости учащегося в процесс учения.

Можно утверждать, что в процессе профильного обучения должно происходить не только формирование, но и развитие профессионального самосознания личности учащегося, которое в свою очередь обуславливает его субъектную включенность в профильную познавательную деятельность, а сама позитивная познавательная деятельность стимулирует саморазвитие профессионально значимых личностных качеств потенциального специалиста.

Итак, в представленной логике просматривается поступательная взаимосвязь формирующихся профильных компетенций и познавательной субъектности учащегося профильной школы, но субъектность прямопропорционально зависит от включенности его в профильный учебный процесс, что в свою очередь зависит от осознания субъектом своих психофизиологических, физических, умственных и других возможностей овладения этими компетенциями. Эти взаимосвязи сложны, поэтому на данном этапе необходимо выявить психологическую сущность субъектной включенности учащегося в профилепознавательный процесс, развитие и влияние его профессионального самосознания на становление личностных качеств вообще, и профессионально значимых в частности.

Сущность понятия субъектной включенности учащегося в практико-направленный учебно-познавательный процесс связана с признаками его субъектности. Считается, что субъектность — это функция учебно-профильной деятельности учащихся, но не каждый из них может проявиться как субъект такой деятельности. Однако в процессе учебы учащийся показывает уровень своей субъектности.

Представленный анализ различных источников по проблемам становления учебно-познавательной субъектности обучающихся свидетельствует о том, что мера активности субъекта в той или другой деятельности зависит от психического состояния, которое определяется как психологическая включенность в ту или иную деятельность, связанную с мотивационной напряженностью и захваченностью этой деятельности.

Тем не менее, понятие «субъектная включенность» еще не нашло широкого применения в объяснении педагогических явлений. Это понятно, поскольку традиционное обучение базируется на объяснительно-иллюстративном типе, где учащийся, все-таки, в большей степени воспринимался в качестве объекта обучения, сам процесс учебно-воспитательной работы не был нацелен на формирование субъектности, и не укладывался в логику саморазвития познавательных способностей личности. Система же, предполагающая развитие познавательной субъектности, должна быть многоуровневой, рассматриваться в развитии, где диалектически соединяются и репродуктивная, и продуктивная познавательная активность ученика, именно так можно интерпретировать Б.Ф. Ломова [59].

Основываясь на этой мысли, можно выделить следующие функциональные блоки саморазвивающейся системы, ориентированной на развитие субъекта учебно-познавательной деятельности: самопознание, самоорганизация, самоопределение, самокоррекция, самообразование, самореализация, самореабилитация.

Большего количества степеней свободы человек может достичь тогда, когда главной ценностью для него становится саморазвитие, когда он становится способным рефлексивно относиться к своей деятельности, выходить за ее рамки, строить деятельность как саморазвивающуюся систему на основе свободного использования законов ее развития. Эту мысль в разных интерпретациях можно увидеть в работах В.И. Андреева [4], В.С. Лазарева [50], А.С. Макаренко, В.В. Розанова [78].

С этих позиций формирование личностных качеств у учащихся профильных школ, как субъектов потенциальной профессиональной деятельности, может проходить через развитие способностей изменять свою жизнь как предмет стратегического преобразования.

Концепция профильного обучения предполагает его организацию на старшей ступени общего образования, сегодня это 10—11-е классы. Учащиеся десятых классов в начале своей учебно-профильной деятельности привязывают все решения задач к частным проблемам (оценки, отношения) на ближайшую перспективу. По мере накопления практического опыта появляется критическое мышление, которое позволяет из множества ситуаций находить наиболее рациональные выходы, вычленять стержневые идеи, усваивать оптимальные алгоритмы решений разнообразных как общих, так и частных задач, но в этом ему необходимо не просто помогать, этому его надо учить.

Опираясь на известный постулат К.Д. Ушинского о том, что прежде чем учить ребенка его надо учить во всех отношениях, учащегося профильной школы следует изучать не вообще, а как конкретного человека, который всегда задан в некотором культурно-профессиональном пространстве. Поэтому проблема взращивания субъектности учащегося в профиль связана с разнопозиционным его взаимодействием с преподавателями — носителями профессионально важных качеств. Это возможно только при опоре на субъектно-деятельностный подход к процессу обучения учащихся в профильной школе. В этом случае учащийся ставится в условия объективной необходимости субъектной учебно-профильной деятельности. И он активно включается в профильно-познавательный процесс, где профессионально важные качества раскрываются ему в действии, он их начинает понимать, видит, как они развиваются в других учащихся, таких же субъектах профильной деятельности.

В исследованиях Т.П. Воронина, В.П. Кашицина, О.П. Молчановой [27] акцентируется внимание на необходимости ориентации учащихся на самостоятельное освоение нового опыта, развитие своих познавательных и кинетических потенций. Так, социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструмента социальной реализации мышления и коммуникации, начинают затем исполнять роль когнитивной функции саморегуляции. Учащийся на основе такой включенности вместе с преподавателем (мастером производственного обучения) участвует в коллективно-распределенной учебно-профильной деятельности как ее индивидуальный и коллективный субъект.

Ю.П. Поваренков в учебно-профессиональной деятельности учащихся выделяет два типа, связанных с различными способами распределения деятельности между участниками, проявляющиеся в анализе, преобразовании и моделировании. Движение развития этих способов идет от подражания к преобразованию способов взаимодействия [70]. В.В. Рубцов связывает организацию групповой работы, основанной на системе развивающихся взаимодействий и сотрудничестве, с новой парадигмой обучения — личностно-развивающей [80].

Субъектность учащегося профильной школы можно рассматривать с позиций его включенности в учебный процесс и как личности, и как индивидуальности в развитии профессионально значимых качеств на фоне осознания проявленных профессионально важных качеств у преподавателя или мастера производственного обучения. Как личность учащийся проявляет определенную позицию в отношениях с учащимися, преподавателями, а как индивидуальность он самостоятельно определяет собственную стратегию освоения профессионального опыта. Индивидуальность учащегося, как субъекта учебно-профессиональной деятельности, формируется за счет интеграции всех свойств, качеств как субъекта учебно-профессиональной деятельности, определяющих динамичное развитие профессионально значимых качеств. Можно утверждать, что субъектность учащегося профильной школы проявляется на определенном уровне развития его личности, индивидуальности, что так же характеризует уровень развития его профессионального самосознания.

Поэтому рассматривать процесс формирования субъектности учащегося профильной школы необходимо как процесс построения «образа профессии», включающего в себя образы действий, мыслей, жизни, своего профессионального «Я». Ведущими факторами развития учащегося профильной школы в этом процессе можно считать:

— готовность учащегося к саморазвитию;

— готовность преподавателя (мастера производственного обучения) к субъектной передаче своих компетенций;

— дидактическая готовность содержания учебного материала к субъектному познавательному процессу;

— оптимальные средовые и временные параметры учебно-воспитательного процесса в профильной школе.

Для данного этапа важно затерминировать понятия «профессиональное самосознание учащегося» и его «профессионально значимые качества», которые для него, как субъекта учебно-профессиональной деятельности, становятся движущей силой познавательного процесса. Учащийся, как субъект учебно-профильной деятельности, на основе самостоятельности, самоорганизации, саморегуляции, самореализации может организовать себя для подчинения нормам профессиональной деятельности и принятия их как личностных ценностей и осуществлять целенаправленное и избирательное действие в соответствии со своими потребностями, мотивами, целями.

К.А. Абульханова утверждает, что возможность выразить себя в профессии — это главная потребность личности. Поэтому развитие профессионально значимых качеств у учащихся про-

фильной школы происходит не только и не столько в процессе овладения теоретическим материалом, сколько в самостоятельной, самоуправляемой, но под субъектным контролем преподавателя, учебно-профессиональной деятельности.

Личность учащегося, проявляя себя субъектом учебно-профессиональной деятельности, определенным образом реорганизует свои особенности личности, характер, тип акцентуации, подгоняя все это в соответствие с нормами, требованиями, ценностями этого профиля. В этом проявляется и показатель динамики развития его профессионального самосознания. Учащийся актуализирует развитие тех значимых качеств, которыми необходимо обладать в профессии. В этом смысле субъектная включенность учащегося в развитие профессионально значимых качеств формируется с учетом индивидуальности (какие-то качества динамично развиваются, какие-то компенсируются другими), то есть согласует всю систему личностных качеств на основе системы объективных условий и требований профессии.

Таким образом, профессиональное самосознание личности, его субъектность в формировании личностных профессионально-значимых качеств — это комплексная характеристика режимов его учебно-профессиональной деятельности в соответствии:

— со способностями, отношением к учебным и профессиональным задачам;

— со стратегией и тактикой формирования и развития профессионально-значимых качеств;

— объективной динамикой профильного становления, где детерминируются профессиональные, социально-экономические и общественные отношения.

Субъектную включенность учащегося в развитие профессионально значимых качеств можно рассматривать как характеристику учащегося в учебно-профессиональной деятельности, то есть как автора такой деятельности, имеющего мотивы, обладающего замыслом, средствами реализации, заинтересованного в результатах, личностной ответственности.

Для саморазвития профессионально значимых качеств ученик должен быть активным участником учебно-воспитательного процесса профильной школы, субъектом собственной профессиональной подготовки.

При этом субъектная включенность в учебно-профильный процесс может характеризовать его уровень от приспособления к процессу учения, до стремления изменить себя.

Период обучения в профильной школе — это время активного формирования системы профессиональных знаний, умений, навыков. Именно этот период является наиболее сенсетивным для старшего школьного возраста в развитии личностных, в том числе и профессионально значимых качеств.

В процессе учебно-профильной подготовки в школе должно происходить постоянное взаимодействие уже имеющегося у учащегося опыта и опыта носителя профессиональных компетенций, где прежний бытовой опыт учащегося трансформируется в профессиональный. Этот психологический аспект профильного обучения наиболее четко проявляется в процессах самоактуализации личности ученика.

Субъектная включенность учащегося наиболее ярко проявляется в системе его отношений, которые за время обучения трансформируются в не только профессионально значимые качества, но и в профессиональные компетенции. Поэтому учащийся может стать полноправным субъектом профессиональной деятельности и общения в том случае, когда она проявляется у него как степень профессиональной активности, рефлексивного осознания отношений и взаимодействия с окружающей профессиональной средой.

Возникновение и существование субъектной включенности учащегося в профессиональной среде становится возможным благодаря его сотворчеству с субъектной включенностью других. В результате осознания своей позитивной сопричастности и самоопределения в избранном профиле учащийся выстраивает свою ценностно-смысловую сферу. Развитие личности учащегося наиболее интенсивно в условиях предпочтительного самоопределения, знакомого ему типа и способов разрешения противоречий с профессионально-производственной действительностью, перспективой комфортной жизни и т.д.

Проблема профильного самоопределения является важной для учащегося в период его вхождения в профессиональную среду, когда высвечиваются основные элементы его взаимодействия со средой.

К.А. Абульханова трактует самоопределение как осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри коор-

динат системы отношений, при этом подчеркивает, что от того, как складывается эта система (с коллективным субъектом, с индивидуальным, со своим местом в коллективе), зависит самоопределение, профессиональное самосознание, общественная и профессиональная активность личности в учебной деятельности [2]. Все это определяет процесс обучения в профильной школе. И.С. Якиманская характеризует учение, учебную и учебно-профессиональную деятельность как субъектную деятельность учащегося, отличая ее от обучения как результата [98]. Здесь способности учащегося выступают в сложном взаимодействии: память, внимание, мышление в учении не существуют как отдельные способности, хотя о доминировании чего-то можно рассуждать. Далее, в способах учебно-профильной деятельности учащегося отражается его личностная ориентация на возможные варианты усвоения учебного материала, то есть его субъектные предпочтения (воспринимает со слуха, лучше вникает в текст и т.д.). Таким образом, способ учебной деятельности учащегося характеризует особенности его процесса усвоения, что будет определять характер организации его учебно-профессиональной деятельности. В условиях доминирования личностно-ориентированного подхода к образовательному процессу необходимо рассматривать широкий круг дидактических проблем, связанных с методическим обеспечением процесса обучения в профильной школе.

Степень и своеобразие субъектной включенности учащихся в учебный процесс характеризуется его самостоятельностью, творческим отношением к учебе, автономностью, настойчивостью, оптимистическим отношением к познавательной деятельности. Активность личности определяется как мера ее участия в реализации жизненных планов, как уровень развития «Я-концепции».

Е.А. Климов характеризует самоопределение как активный поиск возможностей развития [42]. Самоопределение человека — это сознательный акт реализации своего профессионального самосознания, утверждение собственной позиции в выборе профиля обучения. Ключом к пониманию феномена самоопределения является внутренняя обусловленность активности человека, через которую преломляются внешние воздействия. В этом смысле самоопределение выступает как детерминация профессионального самосознания личности, оно выражается в реальных действиях, направленных на развитие тех внутренних состояний, которые создают потенции дальнейшего самоопределения. Адекватное своему профессиональному самосознанию самоопределение — это активность, вектор которой направлен на вероятность самореализации, а она становится возможной при наличии высокого актуального личностного смысла. Именно сформировавшаяся «Я-концепция» личности выполняет функцию «замыкания» процесса самоопределения, указывая на возможность и способность личности разрабатывать и осуществлять стратегии самореализации.

Субъектная включенность учащегося профильной школы в процесс учения зависит от выполнения следующих психолого-педагогических условий:

— создание в профильной школе адекватной производственной среды;

— учебно-познавательный процесс направлен на самоактуализацию личности;

— обеспечение проблемно-ситуативного подхода в структурировании содержания учебного материала;

— организация мониторинга, учебно-познавательной и воспитательной деятельности профильной школы;

— создание оптимистически позитивной обучающей среды, сопровождающей учебно-профильную деятельность.

Если профильная школа считает (имеется в виду и педагогический коллектив, и принятая парадигма), что субъектность учащегося — его личное дело и его необходимо только загружать (порой не понятным ему) учебным материалом, то эффективность такого профильного обучения будет не высока.

Современной основой профильного обучения можно считать следующую логически понятную познавательно-воспитательную цепь.

Профильная школа адекватно отражает презентуемый профиль, создает позитивную профессиональную среду, где работают реальные носители профессионально важных качеств, а производственная база отвечает современным требованиям.

↓

В профильной школе отлажена дидактическая система развития субъектности учащегося на основе компетентностного подхода, которая моделирует субъектную включенность учащегося в учебно-познавательный процесс.

↓

Процесс усвоения учебного материала организуется в условиях внедрения новых технологий и информатизации профильного обучения, конечной целью которого является развитие профильных компетенций до уровня свободного их применения в соответствующих производственных условиях и выход развития профессионального самосознания на следующий уровень.

Понятно, субъектная включенность учащегося в процесс присвоения профильных компетенций проявляется на разных уровнях:

— уровень начала формирования субъектности профильных учебно-познавательных действий;

— уровень проявления субъектности профильных учебно-познавательных действий, если он не регистрируется, то учащемуся необходимо менять профиль;

— уровень субъектной включенности в профильный учебно-познавательный процесс.

Субъектная учебно-познавательная деятельность учащихся профильной школы в значительной степени зависит от проявленных в ходе учебного процесса профессиональных компетенций преподавателей, мастеров производственного обучения, от субъектности других учащихся. Поэтому субъектность учащегося проявляется как общенческий компонент и показывает соотношение понимания учащимся себя и других.

Итак, формирование и становление субъектности учащегося профильной школы, темп развития профессионально значимых качеств и их переход в профильные компетенции — это сложный педагогический процесс развития профессионального самосознания учащегося, его понимания личностно правильного

выбора профиля обучения, активного включения в учебно-познавательный процесс.

Резюмируя итоги данного параграфа, можно утверждать, что субъектная включенность учащегося в профильный учебно-познавательный процесс проявляется в единстве активационного, деятельностного, регуляционного компонентов, которые зависят от индивидуальных способностей учащихся, а способности ученика массовой профильной школы — это отдельная проблема, которая будет рассмотрена в следующей главе.

Глава 2

Психолого-педагогические проблемы проектирования профильных намерений учащихся

2.1. Асимметрия способностей школьника

Развитие человека характеризуется системной асимметрией, которая проявляется в неравномерности как физиологического, так и психологического становления личности.

Одним из показателей психического и психологического развития человека является значимая неравномерность функциональной асимметрии. Необходимо знать, что чрезмерная асимметрия является отрицательной тенденцией. Слишком большие различия в развитии физиологических или психических процессов могут свидетельствовать о функциональном антогонизме, деструктивно влияющем на общее становление человека. При изучении патологий или тенденций к ним видно, что искусство воспитания ребенка наиболее рационально, если оно основано на постепенных изменениях его состояний. Именно в этом состоит смысл гармонического развития личности и именно это имел в виду Я.А. Коменский, формулируя принцип природосообразности, утверждая, что «Все, что только возможно, надо представлять для восприятия чувствами...» [45]. Этот подход получил название «Золотого правила дидактики»: асимметрия определяет всестороннее, гармоническое развитие человека, как со стороны его физиологических форм, так и умственных способностей, и не исключает понимания асимметрии, как некоего механизма или внешних и внутренних условий. Конкретное развитие человека, скорее всего, определяется не столько абстрактными механизмами, сколько реальными функциональными противоречиями и индивидуальными различиями. В принципе, истина человеческого бытия трансцендентна ее бытийным объяснениям, социализируясь, человек овладевает и закономерностями массовой культуры, и тайнами своей природы. Он становится во все большей мере субъектом своего развития, развития своих способностей, насколько в большей степени начинает понимать ответственность за свое природное, социальное развитие. Находясь в некотором социально-культурном пространстве, человек, оставаясь свободным субъектом своего развития, становится и ответственным за принятые обществом ценности, нормы, роли. Как отмечает Б.Г. Ананьев: «Научное исследование статуса личности должно включать изучение реального экономического положения, политико-правового, трудовой профессиональной характеристики, образовательного статуса, положения семьи данного человека и положения личности в самой семье. Исследование статуса личности имеет важное значение для определения ее социальных функций — ролей, которые рассматриваются вообще как динамический аспект связей, реализация связей, заданных позициями личности в обществе. Осознание статуса невозможно вне и без деятельности человека, тем более, что многие компоненты статуса не заданы общественной средой, а производятся в самом процессе человеческой деятельности» [3]. Экстраполируя это положение на концепцию профильного обучения, можно утверждать, что в процессах массового и, в особенности, профильного обучения личность учащегося отождествляется с его социальным статусом, и вполне соответствует пониманию как «совокупности общественных отношений», то есть «субъект-субъектных» или вернее, субъект-индивидуальных отношений.

Таким образом, в переводе на язык дидактики асимметрия развития личности рассматривается с позиций физиологии как неравномерное развитие всего тела человека, его органов, сердечно-сосудистой системы, чувствительности и т.д., с позиций психологии можно говорить о неравномерности развития всех видов интеллекта, но при вариативности темпов их развития можно предполагать о лидирующем развитии одного или нескольких, которые тянут за собой развитие других. Так, например, развитие кинетического интеллекта в значительной степени определяет и развитие общих умственных способностей, а часто и специальных (музыкальных, математических и др.).

С позиций социологии асимметрия развития человека в значительной степени зависит от проявленных деятельностных предпочтений субъектов ближнего социума.

Таким образом, асимметричность развития человека вообще, и его способностей в частности, испытывает влияние множества факторов. Задача педагогики в целом, и дидактики конкретно, создать такие учебно-воспитательные условия, при которых стратегия развития личности, особенно в период старшего школьного возраста, примет наиболее оптимальную индивидуальную траекторию.

Процесс формирования индивидуальной стратегии развития личности в условиях профильного обучения должен быть максимально благоприятен, именно эти цели ставит перед профильной школой ее концепция, но такая цель не может быть достигнута имплицитно.

Реализация концепции профильного обучения возможна при тщательной теоретической проработке каждого этапа целостной технологии профиленаправленного процесса. Одним из таких этапов является педагогическая интерпетация адекватного понимания способностей, таланта, одаренности, творческой деятельности человека школьного возраста.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе практически совпадают терминологические обозначения способностей и их толкование, правда, необходимо признать, что систематизация способностей по принципу развития интеллекта у Г.Гарднера представлена полнее и описана подробнее, поэтому в данном исследовании целесообразней рассмотреть профилезначимые способности с точки зрения асимметрии их развития, опираясь на классификацию Г.Гарднера типов интеллекта, понимая этот термин как родовой, охватывающий познавательные процессы в целом.

Итак, начнем с вербального интеллекта, в отечественной психологической литературе можно встретить синонимическое выражение — лингвистический интеллект или лингвистические способности, а иногда говорят о литературных способностях. Тем не менее, смысл всех обозначений интеллекта приблизительно один. Для старшего школьного возраста его проявление заключается в следующем:

— учащийся хорошо пишет и полно описывает любые явления, изучаемые по предметам;

— заметна динамика развития памяти, проявлен значимый запас слов, проявлена память на имена, географические и исторические события, места, даты. Удерживает и учитывает в памяти мелочи, детали и т.д.;

— пишет без ошибок, любит читать, развито чувство юмора, оценивает каламбуры, увлекается рассуждениями на разные темы.

Асимметричность развития вербального интеллекта наблюдается как по времени, так и по качеству. В развитии вербального интеллекта можно говорить о норме, суть которой должна быть отражена в программе неполной средней школы.

Замедленное развитие вербального интеллекта может быть обусловлено как внутренними психофизиологическими причинами, так и внешними — дидактико-методическими. Естественно, психофизиологические причины замедленного развития вербального интеллекта — это предмет исследования специальной психологии, а внешние — это проблемы и школьной психологии, и дидактики, и методики преподавания, в нашем случае русского языка и литературы, начиная с начальной школы.

Учитель начальных классов Тетюшской школы Г.Б. Кондакова в своем исследовании условий развития речевой деятельности младшего школьника констатирует, что бедность фразовой речи, неумелое использование явлений многозначности, синонимов, антонимов, омонимов синтактической конструкции, засорение словаря искаженными, жаргонными словами, что наблюдается при анализе сочинений учащихся на вступительных экзаменах в высшие учебные заведения, затрудняет их дальнейшее обучение. Недостаточное развитие вербального интеллекта начинается в начальной школе.

Понятно, что при всех равных условиях педагогического обеспечения развития вербального интеллекта его асимметрия должна нивелироваться к окончанию учащимися неполной средней школы, что должно позволить ему успешно осваивать профильные компетенции в первую очередь и затем коммуникативные, культурологические как условие социальной адаптации.

Достаточно ярко или значимо развитый вербальный интеллект личности на выходе из неполной средней школы, который проявляется в ярком и точном образном видении художественных деталей, наблюдательности, мышлении, способности к литературной импровизации, владении точным и выразительным

литературным языком и др. говорит о желательном выборе сопряженного профиля обучения. Это положительная асимметрия вербального интеллекта.

Следующим, значимым для успешного профильного обучения является логический интеллект, его часто синонимически обозначают как математический. Для технических направлений профильного обучения развитие логического интеллекта особенно актуально.

— Проявление логического интеллекта можно наблюдать у детей с дошкольного возраста. Ребенок стремится аккуратно разобрать игрушку, и старается ее собрать.

— В школьном возрасте ребенку нравится математика, он любит решать головоломки, логические задачи, классифицирует предметы, явления. В процессе изучения любых предметов ученик быстрее переходит от наглядно-образного мышления к абстрактному, начинает разбираться и учитывать причинно-следственные связи в тех или других явлениях.

Асимметрия развития логического интеллекта в значительной степени зависит и от типа акцентуации личности. Наиболее динамично его развитие у гипертимного, шизоидного, лабильного типов. У других темп развития ниже, но логический интеллект поддается развитию практически у всех детей, если нет каких-либо серьезных психических аномалий.

Развитие логического интеллекта основано на дидактических закономерностях и методических технологий, которые совершенствуются в условиях информатизации образования.

Наиболее проявленный темп развития логического интеллекта у учащихся старших классов в виде способности формализовано воспринимать математический учебный материал, быстро схватывать структуру задачи, проявлять гибкость и многообразие подходов к решению задач. Способность мыслить свернутыми умозаключениями, переключение мысли с одного на другое направление и т.д. характеризует так называемое «научное мышление». Для детей с таким проявленным логическим интеллектом можно рекомендовать профиль обучения в специальных школах, например, в условиях г. Казани — это лицей им. Лобачевского при КГУ.

Достаточно близок к логическому интеллекту визуальный или пространственный, который характеризуется тем, что человек достаточно рано начинает ощущать пространство, понимать

и изображать перспективу. В его рисунках можно увидеть передний план и то, что за ним. Глядя на географическую карту, ученик представляет ее реальное отображение. В процессе изучения математики учащийся быстро понимает ее пространственные интерпретации в геометрии, тригонометрии, стереометрии. В профильном обучении не встречает непреодолимых затруднений при изучении начал сопротивления материалов, теоретической механики, начертательной геометрии и др. Визуальный интеллект интенсивно начинает развиваться именно в старшем школьном возрасте, когда появляется необходимость зрительно представлять предметы, механизмы, принципы их действия. Развитие визуального или пространственного интеллекта возможно интенсифицировать на основе компьютерных обучающих программ.

Асимметричность развития пространственного интеллекта менее заметна, поскольку наиболее интенсивно он развивается в процессе учения, а в бытовой жизни его проявление редко. Тем не менее, пространственный интеллект оказывает влияние на развитие самых разных технических компетенций, к примеру ощущение лекальных поверхностей для слесаря ремонтника автомобильного кузова и др.

Учащимся с ярко выраженным пространственным интеллектом необходима профильная стратегия обучения, учитывающая сопутствующие проявленные способности; так, логический и пространственный интеллекты могут стать основой развития архитектурных или конструкторских компетенций. Ярко проявленные лингвистический и пространственный интеллекты могут быть основой литературных или изобразительных компетенций.

Для данного исследования важно определить меру развития пространственного интеллекта, который позволит учащемуся профильной школы успешно усваивать наукоемкие рабочие профессиональные направления.

Наиболее интегрирующим в развитии человека является кинетический интеллект, его еще называют мышечным. Иногда можно встретить выражение «спортивные способности». Развитие мышечного интеллекта не просто свойственно каждому человеку, его развитие определяет общее состояние человека. Наверное, именно ощущение развитости человека определяет народная мудрость «В здоровом теле — здоровый дух». Динамика развития мышечного интеллекта педагогически значимо проявляется в

школьном возрасте, когда ребенок целенаправленно участвует в разных вариантах деятельности. В учебно-воспитательном процессе он начинает осваивать мимику, жесты, оценивать манеры поведения других, что-то копировать. На школьных занятиях он учится бегать, прыгать, бороться, играть. Формируется его координация движений. Проявляется физический интерес к различным видам спорта, ручным работам и т.д.

В процессе развития кинетического интеллекта можно наблюдать асимметрию динамики развития по самым разнообразным параметрам.

Физическое развитие одних проявляется в накоплении мышечной массы и, превышающих средний уровень, силовых показателях, другие показывают значимые результаты в быстроте движений, третьи — в образности мимики, жестов, в своеобразии манер и т.д.

Асимметричность развития мышечного интеллекта часто определяет асимметричность развития других, что, в свою очередь, оказывает влияние на развитие и формирование профессионального самосознания школьника.

В процессе взросления асимметрия развития кинетического интеллекта нивелируется и достигает средних величин, что регистрируется в школьных физических нормативах, а школьная медицина констатирует «физически здоров», или физиологические параметры в пределах нормы.

Тем не менее, даже незначительная асимметрия в развитии кинетического интеллекта может быть основой более динамичного развития какого-либо другого интеллекта. Например, при немного выше среднего развитом силовом варианте мышечного интеллекта интенсивно развивается логический. Когда наблюдается значимая положительная асимметрия мышечного интеллекта, то, как правило, учащийся увлекается спортивным профилем.

Следующий интеллект музыкальный, или его еще называют ритмическим. Этот интеллект также характерен любому человеку и его развитие особенно заметно в детском возрасте. Считается, что музыкальный интеллект или скорее его задатки приобретаются человеком по наследству, а последующее развитие во многом зависит от педагогических условий.

Музыкальные способности проявляются, как правило, в раннем возрасте и поддаются педагогическому воздействию. Поэтому профильные музыкальные школы существуют давно и

принимают детей с дошкольного возраста. Наиболее заметные проявления музыкального интеллекта — это запоминание мелодий песен, отличение фальшивых нот, способность подобрать мелодию на музыкальном инструменте и т.д.

Асимметрия музыкального интеллекта наиболее заметна, поскольку большинство родителей тестируют детей на музыкальный интеллект и на «всякий случай» устраивают их в музыкальную школу.

Не ставя целью исследования рассмотрение ярко проявленного музыкального интеллекта, остановимся на его мало или среднепроявленных уровнях. В общеобразовательной неполной средней школе не уделяют значимого влияния на развитие музыкального интеллекта, еще меньшее внимание уделяется его развитию в школах технического профиля, тем не менее даже среднее развитие музыкального или ритмического интеллекта способствует освоению технических компетенций. Для моториста, к примеру, важно «слышать» работу двигателя. Любые малозаметные, нестандартные звуки в работе двигателя помогают специалисту определить дефекты в работе двигателя. Изменение ритма работы механизма — это тоже показатель неисправности и т.д. Развитие музыкального интеллекта до среднего, непрофильного уровня помогает человеку в социальной адаптации. Зависимость освоения технических компетенций от развития музыкального интеллекта психологами мало изучена, но это влияние заметно, и педагогические рекомендации предполагают саморазвитие этого интеллекта.

Важное значение в профессиональном становлении имеет межличностный интеллект. В отечественной психологии как отдельный он не выделен, но разные его аспекты рассматриваются в способностях организаторских, творческих, сотрудничества и т.д. Логика данного исследования склоняется к удобству рассмотрения именно межличностного интеллекта, как интегрирующего все сопряженные способности человека. Для развивающегося межличностного интеллекта характерно активное общение со сверстниками, стремление к лидерству в ситуациях коллективных действий. Подросток стремится к общению, обсуждает со сверстниками возможные профессиональные перспективы, слушает советы и советует другим, чем можно заняться в будущем. Не стесняется задавать вопросы, старается выяснить интересующую проблему до конца. Этот тип интеллекта про-

является в основном в межличностном, не только социальном, но и профессиональном общении. Он предполагает способность работать и в группе, и в коллективе. Он готов к сотрудничеству. Межличностный интеллект предполагает способность отличать в других людях контрасты настроений, мотивов, намерений. В профильном техническом обучении межличностный интеллект помогает перенимать профессиональный опыт, отслеживать технологические и технические достижения, обсуждать их с товарищами по профильной деятельности.

В реализации стратегии профессионального становления человека необходимо учитывать еще и внутриличностный интеллект, который, по сути, определяет динамику развития самосознания вообще и профессионального в частности. Для данного интеллекта характерен поиск личностью собственного «Я», она независимая и волевая. Старается понять свои достоинства и недостатки и научиться управлять собой, учитывает свои ошибки, может описать свои ощущения или чувства, т.е. обладает хорошей рефлексией. Любое дело доводит до конца и развивает у себя реальное чувство собственного достоинства. Про таких говорят «знает себе цену».

В условиях профильной школы для развивающейся личности такой интеллект отражает его внутреннее состояние, самопознание, самокорректировку, дает возможность соотнести себя с реалиями профильной среды. Развитие внутриличностного интеллекта предполагает все более полное осознание все более широкого спектра своих внутренних параметров, то есть диапазона эмоциональных реакций, процессов мышления, интуиции и т.д. Степень развития этого интеллекта позволяет учащемуся оценить и осознать развитие своего сознания, посмотреть на себя со стороны, идентифицировать себя со специалистами, обладателями профилезначимых качеств, что дает ему возможность пробовать, переступать через границы своего настоящего развития и двигаться дальше. Г. Гарднер говорит, что внутриличностный интеллект является скрытым, интимным, приватным и выражает себя осторожно посредством языка, приемов труда, его продуктов и др.

Представленная систематика типов интеллекта интегрирует имеющиеся в психолого-педагогической литературе интерпретации различных видов способностей, одаренностей, талантов и т.д.

Из изложенного можно сделать некоторые промежуточные выводы. Во-первых, каждому субъективно здоровому ребенку свойственно развитие всех типов интеллекта. Во-вторых, все типы интеллекта развиваются асимметрично. Асимметричность развития типов интеллекта зависит как от внешних (интеллектуальные традиции семьи, профильная среда и т.д.), так и от внутренних (психофизиологические особенности, тип акцентуации, наследственность и т.д.) факторов.

С позиций асимметричного развития всех типов интеллекта школьника необходимо рассмотреть понимание одаренности и творчества детей старшего школьного возраста и соотнести их развитие в условиях профильного обучения. Анализ психологической литературы дает основание высказать мнение о том, что, как правило, одаренность и творчество расследуются в неразрывном единстве. С педагогических позиций в этом нет большого смысла, поскольку одаренность — это некая мера развития того или другого интеллекта, тогда как творчество — это мера реализации одаренности. Именно такое толкование объясняет пример, приведенный Д.В. Богоявленской в обзоре концепций творчества и одаренности [ ]. Пример характерный. Олегу Н. 9 лет. Он так страстно увлечен математикой и физикой, что в индивидуальном обучении проходит программу за 8 класс. Делегация специалистов, посетившая школу, была поражена даже не столько объемом, сколько глубиной и структурированностью его знаний. Все в процессе урока подтверждало, что это подлинный вундеркинд. Поэтому, когда на вопрос одного из гостей, какие творческие работы выполнялись им по математике, он ответил: «Никакие», — все присутствующие были обескуражены. «Ну, а по физике ты же выполнял творческие работы?» — продолжал упорствовать спрашивающий. И опять последовал ответ: «Нет». Видя общее недоумение, он с детской непосредственностью объяснил, что по математике, физике, биологии творческих работ вообще не бывает. Недоверие, выраженное на лицах специалистов, заставило его пояснить, что творческие работы конечно бывают, но только по русскому языку: «Там на листах так написано: “Творческая работа”». Оживление, наступившее в классе, мальчик расценил адекватно: «Не надо путать уровень выполнения с тем, что называется творческая работа!» — горячо воскликнул малыш и, задавшись желанием все же доказать свою правоту,

он просил дать ему минуту на размышление. Лукавое детское личико стало очень серьезным, и через минуту Олег с гордым видом произнес: «Все правильно. “Творческая работа” — это не свободное, а просто устойчивое словосочетание».

Здесь становится понятным, что ребенок, не обремененный научными штампами, ухватил не только смысл проблемы творчества, но и подчеркнул формальность словосочетания «творческая работа». Такое определение школьника является приговором практически всей методической системе организации творческой работы школьника на уроке. В данном примере видно, что ребенок уловил главное противоречие, лежащее в основе понимания того, что есть творчество в период школьного обучения. Оно порождено тем, что существующие толкования «творческих работ» школьников не отражают сущностную характеристику творчества.

Далее Д.В. Богоявленская разъясняет, что психологи не рефлексируют, что определение творчества по критерию создания нового — это определение творчества по его феноменологии, по его проявлению. В этом вопросе психология разделяет судьбу любой развивающейся науки, когда не выявлены внутренние механизмы, порождающие одаренность, но есть мера оценки ее проявления. Однако это проявление настолько широко и неоднородно, что одни ученые считают проявление одаренности только в виде конечного социально значимого продукта, а другие утверждают значимость произведенного продукта для себя (учащийся самостоятельно решил задачу). Третьи считают, что любое самостоятельное действие развивающегося организма ребенка является творческим актом.

С таких позиций достаточно легко разделить профессии на «творческие» и «нетворческие», но по такой логике непонятным становится определение мастерства, профессионализма. Простой пример. Бригада плотников собирает жилой сельский дом профессионально, безо всякого творчества, строго по технологии. Это нетворческие люди. В известной передаче «Дом» неспециалисты собирают из готовых деталей дом бесконечно долго, для них каждый венец — это творческий акт, получается, что они творческие люди. По сути это логический парадокс.

В общем, по мнению Д.В. Богоявленской, как проекцию общей проблемы природы творчества можно рассматривать существующее положение в понимании одаренности.

Общепризнано отсутствие единого научно-обоснованного понятия одаренности. И в психологической литературе приходится иметь дело с чисто интуитивным представлением понимания природы творческих способностей и одаренности. Этот дисбаланс между теорией и потребностями практики становится тормозом последней, а стихийное обобщение опыта не может не порождать вопросов по отношению к противоречивым фактам, накопление которых до некоторой «критической массы» будет выводить практику из ряда тактических задач к стратегическим. Под тактикой понимается решение задач, взятых «на веру», ответ которых должен рекомендовать более рациональный отбор одаренных детей, или в нашем случае дать рекомендации отбора детей по профилям обучения. Понятно, что педагогическая практика ориентируется на поиск диагностических методик, что подешевле, помоднее и полегче. Переход к стратегии предполагает осмысление предмета и приемлемую интерпретацию педагогических фактов, что возможно только в рамках конкретной теории.

На сегодняшний день существует ряд концепций творчества и одаренности. Какие же из них наиболее приемлемы в педагогической практике и потенциально в состоянии снять или уменьшить сложившиеся противоречия?

Необходимо отметить, что каждая концепция аргументирована, самодостаточна и убедительна в своей логике (именно поэтому она становится популярной), но друг друга они исключают. Чтобы понять аргументацию и методологическую основу различных концепций, необходим исторический экскурс в их развитие.

Долгое время способности к интеллектуальному творчеству исследовались так, как подсказывал здравый смысл: чем выше уровень умственных способностей, тем больше творческая отдача человека; однако оказалось, что эти два показателя далеко не всегда кореллируют между собой. Потребовалось много времени, чтобы убедиться в невозможности решения данной проблемы путем исследования только способностей.

Позднее разрабатывалась другая концепция, ставившая в зависимость различия в творческих возможностях от того или иного строя личности ее мотивационной структуры. Но изучение мотивации творческой деятельности осуществлялось обособленно от первого направления, для которого характерна сосредоточенность на операциональных моментах.

Разобщенность мотивационного и познавательного подходов — вот та общетеоретическая «база», на которой возник методический кризис в изучении интеллектуального творчества. Это привело к отказу от IQ как показателя творческих возможностей. Для измерения собственно одаренности вводится новый коэффициент креативности Cr, но затем признается ограниченность его валидности.

Психология, для объяснения природы одаренности, привлекает понятие психической энергии как материального носителя (аналог — теплород для объяснения теплоты) (Ч. Спирмен, З. Фрейд, А.Ф. Лазурский и т.д.).

Привлечение понятия «энергия» в качестве материального носителя отвечало потребности объяснения индивидуального разброса в проявлении способностей. Закрепилась механистическая традиция, знающая лишь количественные различия, и определилось представление об одаренности как просто максимальном выражении способностей (Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Равен, К. Гуревич и др.).

В любом случае для преодоления методических затруднений определения профильных предпочтений детей необходимо единое рассмотрение и интеллектуального потенциала, и мотивов учения, а это новый предмет исследования. Интеллектуальный потенциал следует рассматривать не только как объект многофакторный, но и как объект целостный, т.е. к нему можно подходить с разных сторон и с разными экспериментальными методами для выявления некой единицы, обладающей качеством целого и неделимой далее.

В качестве такой единицы творчества было предложено рассматривать интеллектуальную активность (Д.Б. Богоявленская). Термином «интеллектуальная активность» обозначается целый комплекс явлений — как психофизиологических, так и высших психических.

Рассмотрение динамики развития какого-либо интеллекта школьника отдельно от творческого проявления в отечественной психологии имеется только у Я.А. Пономарева. Последующую реализацию этой тенденции можно увидеть в методологическом подходе Дж. Гилфорда.

Социальная практика и интуитивное понимание того, что творчество и одаренность содержат еще нечто «сверх того», и вызвало к жизни новую концепцию. При этом понимание природы творческих способностей от прямого отождествления с интеллектом перешло к прямому их противопоставлению. Согласно новому методу, творческие способности существуют параллельно общим и специальным и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления). Прямым решением проблемы является проведенное Гилфордом выделение коэффициента креативности «Cr», отличного от «IQ» — показателя интеллекта. Разработка тестов «на креативность» добавило популярности этой концепции.

Главное достоинство заключается в попытке снятия ограничений в исследовании творческого потенциала личности, присущих методу проблемных ситуаций и тестам на «IQ». Согласно такому подходу, творческие способности существуют автономно от общих и специальных и имеют некоторую локализацию (факторы дивергентного мышления). Во второй половине двадцатого столетия дивергентность как синоним творчества превратилась в панацею особенно отечественных психологов, а за ними и педагогов. Это объясняется рядом привлекательных сторон новой интерпретации творчества. Дивергентность, определенная как способность мыслить в разных направлениях, отвечает основному требованию дидактики решать нестандартные задачи, а это возможно только при выходе мышления в более широкое пространство, чем предполагает тот или другой закон, например, физики. При этом одним из основных показателей дивергентности является оригинальность, а именно она характеризует продуктивный познавательный процесс. Однако оригинальность многолика, за ней стоят различные, порой противоположные явления, которые могут быть показателем или содержательного творческого процесса проникновения в суть того или другого явления, или абсурдное суждение, не имеющее никакого отношения к объяснению того же явления.

Поэтому сторонников такого подхода ожидает дезинформация о проявлении творческого мышления при попытке научения нестандартному мышлению, умению генерировать оригинальные идеи, поскольку порочный продукт, хоть и является проявлением фантазии, может тормозить развитие диалектического мышления.

Концепция Гилфорда не привела к заветной цели. Причина в том, что в общем понятная идея (снятие ограничений с выявлением потенциальных возможностей человека) или не была мето-

дологически разработана до логического конца, или вообще не имела полного теоретического обоснования и осталась в рамках существующей тестовой модели. Любые тестовые обследования школьников, так же, как и проблемные ситуации, ограничивают выявление интеллектуальных потенций человека поиском однозначного ответа. Попытка преодолеть этот барьер в тестах на креативность возможна в двух направлениях. Первое — требование однозначного ответа можно снять альтернативой неопределенного ответа. Такого рода задания предполагают, прежде всего, использование ассоциативного мышления и, кроме того, возможного влияния тренажа испытуемых, нацеленного на продуцирование множества ответов, что может смешать или спутать подлинную способность оригинально мыслить с обычным воспроизведением возможных вариантов ответов.

Второе — это создание так называемых открытых тестов, где предполагается закончить действие. Например, «Продолжи рассказ...», «Закончи предложение...» и т.д. В таких тестах действительно нет требований однозначного ответа, понятно, что здесь большие возможности для проявления индивидуального интеллекта, но в этой ситуации психолог попадает в бесконечную неопределенность, когда, выявляя богатство индивидуальности ученика, он не может видеть конкретный результат. Остается аморфная оценка: оригинально, менее оригинально, неоригинально. В этом случае начинает превалировать субъективизм оценки.

Но именно Гилфорд сформулировал отправную точку рассуждений психолога, где стало возможным прослеживание хода мысли, выявление особенностей мышления, исследование его направленности, и именно на этом пути проявляется оригинальность, как результат решения задачи, как продвижение к единственно правильному ответу.

Не получив ожидаемого результата, Гилфорд выделяет другой тип мышления — дивергентное. Оно выступает как парное в дихотомии, конвергентное — дивергентное. Соответственно, дивергентное мышление — это ненаправленное мышление, а мышление в стороны, которое буквально обеспечивает выход за пределы, за рамки начатого решения задачи. Отождествление интеллектуальной одаренности с креативностью, раскрываемой через конвергентность — дивергентность мышления объясняет обучаемость и академические успехи, но не прогнозирует общую потенциальную одаренность ребенка.

Другая популярная концепция определения творческого мышления представлена известным психологом Эдуардом де Боно. Он предлагает оценивать «латеральное мышление» — буквально — боковое.

В принципе де Боно преследует те же цели, что и Гилфорд, и даже на тех же основаниях вероятностного подхода, формальной логики, но его концепция рассматривается как альтернативная Гилфорду. Де Боно не принимает ни мозговой штурм, ни оригинальность в решении задачи. В его концепции на передний план выходит способ «CFT» (назови все условия), другой способ «C+S» (концентрация внимания на последовательности действий и результатах каждого действия), что по сути является показателем культуры мышления.

Психологи, представители российской науки, всегда предпочитавшие в первую очередь теорию, сохраняли свои традиции, что делало отечественную психологию самодостаточной и недоступной влиянию чуждых тенденций. При снятии «железного занавеса» в страну хлынула волна зарубежной научной продукции всех уровней и разного качества, к сожалению, ее поспешили эксплуатировать отечественные психологи, не сумевшие или не успевшие сравнить отечественные наработки и зарубежные постулаты. Поэтому концепции были приняты как свежие и привлекательные. Этим можно объяснить популярность концепции Гилфорда, где достаточно высок теоретический уровень психологических знаний. Разведение конвергентного (логического) и дивергентного (многоаспектного) мышления сходно с отечественным диалектическим и метафизическим мышлением, которое в стране изучалось уже в школе. Такие посылы воспринимались чисто психологически как привычные и понятные, но по сути это был шаг назад, который остался незамечен. Объяснить это можно лишь таким образом, что в тот момент существовали рядоположенные взгляды на проблему, возникшие в разных научных школах и отрицавшие друг друга. Одни полностью отождествляли свою теорию с интеллектом, другие с универсальным мышлением. Такая крайняя альтернативность и послужила основанием для принятия концепций как новых. Тем не менее, противоречия все равно остаются. С. Юркевич, рассуждая о креативности мышления, разделяет его на «наивное» и «культурное» и подвергает сомнению валидность тестов на креативность. Так, креативность детей младшего возраста значительно

выше, чем у детей старшего возраста. Автор объясняет это противоречие тем, что детская креативность имеет принципиально другую структуру и содержание. Это «наивная креативность», сущностью которой является отсутствие знаний, свежий взгляд на явление, непонимание каких-либо условий. С возрастом креативность снижается не потому, что появляется шаблонность мышления, а в силу того, что меняется структура и содержание самого процесса мышления. «Наивная» креативность является характеристикой возраста, тогда, как «культурная» характеризует уровень развития интеллекта. С. Юркевич подтверждает эти явления фактами; так, дети с высокими показателями креативности после специального развивающего обучения в школе их уже не показывают, а дети с низкими показателями креативности после обучения свои показатели креативности повысили.

В исследованиях Дружинина В.Н. приводятся данные креативности детей средней школы и старшеклассников. Им выявлен интересный факт, когда при дополнительной стимуляции на выдачу оригинального продукта ученики компьютерных классов резко повышают свои показатели, тогда как ученики гуманитарного цикла, изначально дающие более высокие результаты по креативности, повысить их уже не могут. Этот факт говорит о том, что данные измерения креативности отражают субъективные критерии качества (так, дети компьютерного класса нацелены, прежде всего, на корректный результат), на мотивацию и принятие инструкции.

Опираясь на данные С. Юркевич, убеждающие, что «наивная креативность» иная, чем «культурная креативность», и факты других исследований, вскрывающих противоречивый характер показателей креативности, необходимо ставить вопрос о природе самой «культурной креативности». Каковы на самом деле ее структура и содержание?

Во всяком случае, ненадежность и низкая валидность тестов креативности заставляют исследователей искать другие пути в целях выделения показателей, позволяющих прогнозировать будущие достижения. Так, Роберт Милгрем обосновывает в качестве надежного прогностичного критерия будущих профессиональных достижений внешкольные занятия учеников.

Дружинин В.Н. эту задачу решает путем разработки новой структуры психометрического интеллекта. Ироничное резюме автора — «выше головы не прыгнешь» — презентирует ее суть.

Автор отказывается от традиционной линейной корреляционной модели, которая описывает связь интеллекта и достижений. Им разработана модель «диапазона», в которой интеллект ограничивает верхний уровень достижений в любой деятельности. Но не детерминирует ее результат. С ростом общего интеллекта растет и диапазон.

Другой, наиболее известной концепцией одаренности в мировой психологии является теория трех колец Дж. Рензулли. Концепция объясняет одаренность как взаимодействие важнейших человеческих качеств, таких, как развитый интеллект, увлеченность той или другой деятельностью и высокий уровень креативности. С позиций концепции профильного обучения и предполагается реализовать потенциал каждой личности, конструируя стратегию его обучения. То есть основными компонентами стратегии личностно-ориентированного обучения должны быть:

— первое — это поиск доминирующего интеллекта и создание условий для его развития до индивидуально-рекордного уровня;

— второе — это формирование и развитие мотивации деятельности в области доминирующего интеллекта (по сути совпадающего с профилем обучения). Цель формирования мотивации профильной деятельности школьника — это воспитание потребности его в самоактуализации вообще, и профильной в частности;

— третье — это развитие креативного мышления, то есть устремленность к поиску нового решения, в нашем случае технических задач.

Рензулли акцентирует внимание именно на полноправном взаимодействии между всеми компонентами стратегии личностно-ориентированного развития. Отсутствие или уменьшение значимости любого компонента делает развитие ребенка общим и малоэффективным.

Рензулли не предполагает новых измерительных процедур интеллекта, но подвергает сомнению и надежность тестовых показателей, особенно когда эти показатели подчеркивают успешность прилежных учащихся состоятельных родителей. Наиболее приемлемой, по его мнению, является рейтинговая оценка по мониторинговому принципу, то есть периодическая рейтинговая оценка достижений по целостному курсу обучения, что очень схоже с советской системой оценки успешности обучения пятидесятых годов двадцатого столетия.

По мнению Рензулли еще сложнее оценить «концентрированную мотивацию», поэтому он предполагает мотивацию не измерять, а доверять также рейтингу достижений.

Таким образом, в концепции Рензулли необходимо обратить внимание на следующие принципиальные позиции:

— первое — твердо выраженное отторжение тестов как средства идентификации уровней интеллекта, и отдавание предпочтения рейтинговой оценке достижений. В условиях профильного обучения с широким применением информационных систем представляется возможным использовать всевозможные средства оценки, но сводя их в конечном итоге к рейтингу достижений по профильной одаренности. Часто в практике профильного обучения проявление достижений по основным предметам подавляется более низкими показателями по сторонним общеобразовательным предметам, а высокая мотивация профильной деятельности нивелируется низкой мотивацией общеобразовательной деятельности, что тормозит профессиональному становлению личности;

— второе — в концепции «трех колец» мотивация рассматривается не как внешнее условие, а как ядерное, внутреннее образование, сопровождающее развитие доминирующего интеллекта. Педагогическая интерпретация данного положения может заключаться в том, что со счета нельзя сбрасывать и внешнюю мотивацию. Вся система профильного обучения должна стимулировать проявление внутренней мотивации профильной деятельности учащегося, поскольку предполагается, что выбранный профиль является отражением развития его доминирующего интеллекта;

— третье — верный путь развития профильного интеллекта, характеризующего одаренность — это включение в интересующую деятельность. Рензулли отвергает классы, школы одаренных, поскольку нет необходимости объединять учащихся в группы просто потому, что они прилежные дети амбициозных родителей. Концепция профильного обучения, подкрепленная информатизацией, реализует основные положения «трех колец», прогнозируя целостную систему обогащения профильного интеллекта ребенка, и может стать достаточно прогрессивной;

— четвертое — если представленные концепции одаренности базируются на каком-то едином основании, то для концепции Рензулли характерен полимодальный подход, который предполагает не только экстремальную одаренность какого-либо интеллекта (для таких детей необходимы специальные школы), а в стандартном варианте, когда все типы интеллекта развиваются у ребенка асимметрично и на каком-то этапе начинает доминировать развитие одного. Именно он должен занять профильную нишу стратегии личностно-ориентированного профессионального становления.

Подводя общий итог данного параграфа, можно констатировать следующие исходные положения для проектирования модели профильного обучения в условиях информатизации образования:

— Одаренность как характеристику развития какого-либо интеллекта ребенка не имеет смысла считать исключительностью, это достаточно массовое явление.

— По мнению М.А. Холодной, в основе одаренности лежат психологические механизмы, оценить степень сформированности которых с помощью традиционных тестов интеллекта и креативности невозможно. Рассмотрение различных типов интеллекта в том виде, как они проявляются в реальной жизнедеятельности в соотношении с реальными достижениями, то есть компетентности, профессионализма, мудрости позволяют по-новому взглянуть на это личностное качество. Психологической основой интеллекта является индивидуальная ментальность (интеллектуальная среда, умственный опыт). Своеобразие интеллекта проявляется в особенностях когнитивных, интенциональных, мотивационных компонентов, а также в закономерностях его эволюции в процессе жизни субъекта. Это обосновывает необходимость поиска качественно иных критериев и процедур оценки одаренности, так как внешнее проявление по показателям конвергентных и дивергентных факторов малоинформативно.

Возможность раскрытия смысла развития интеллекта находится в другой процессуально-деятельностной парадигме. Оценивая логику развития проблемы одаренности со стороны, можно отметить выделение единицы одаренности, в качестве которой выступает феномен ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности учащегося, лежащей в основе способности его к познавательной самостоятельности или иначе, к имманентному развитию деятельности, или еще к самоактуализации в деятельности. Именно эта способность является конституирующей в понимании одаренности. Определенным преимуществом для

педагогики такого подхода является наличие психолого-педагогических методов, позволяющих адекватно идентивицировать одаренность.

— Профилизация образования является альтернативой школ для «одаренных» с принципиальным отличием, что в случае организации школ для одаренных в социуме происходит разделение на одаренных и неодаренных детей (что уже было в практике российской школы в двадцатые годы прошлого столетия). Профилизация образования предполагает объединение детей по доминирующему развитию интеллекта и создание профильных условий их профессионального становления.

2.2. Стратегия профилирования обучения школьника как процесс и результат учебно-воспитательной работы в школе

Одним из ведущих противоречий реализации концепции профильного обучения и его информатизационного обеспечения является распределение потоков выпускников неполной средней школы по профилям обучения в полной школе. По своей сути основной смысл профильной школы дать учащимся проявиться в своей потенциальной профессиональной деятельности, но историческая практика показывает невысокую эффективность попыток реализации таких намерений. На авансцену, как правило, выступают коньюнктура, профессиональная мода, случайный или вынужденный выбор профиля. На втором плане остаются профессиональный интерес, склонности и т.д.

Исторически, педагогическая практика формирования профессиональных намерений старшеклассников использовала разные варианты. Чтобы не подвергать их абсолютному отрицанию, необходимо тщательно проанализировать каждый и вычленить все рациональное, что поможет сконструировать модель педагогического процесса, способствующего перевести на первый план выбора профиля обучения учащихся их психофизиологические особенности, складывающиеся на этой основе деятельностные предпочтения, формирующиеся и развивающиеся склонности и, как итог, профессиональные интересы.

Понятно, что прогресс любой цивилизованной страны невозможен без качественной профессиональной подготовки подрастающего поколения. Классическое среднее в Советском Союзе являлось основой профессиональной подготовки человека, необходимым условием работы в наукоемких сферах производства. Поэтому считалось, что уже в школе у учащихся должна сформироваться некоторая профессиональная направленность в процессе овладения общенаучными теоретическими и прикладными знаниями, практическими умениями.

Проблему формирования профессиональных намерений учащихся должны были решать всеми возможными социально-педагогическими средствами от внесения в содержание учебных предметов знаний профессиональной направленности до профессионально значимых кружков во внешкольных учебно-культурных учреждениях. Реализация такой государственно важной задачи обуславливалась рядом социально аксиоматичных положений:

— Всеобщая занятость населения в трудоспособном возрасте предполагала подготовку молодежи к трудовой деятельности в сфере производства в процессе обучения в школе и профессионально-технических училищах.

— Формирование профессиональных намерений молодежи опиралось, в первую очередь, на декларированные народно-хозяйственные потребности, а формирование профессиональных интересов, способностей и даже призвания было направлено на осознание необходимости реализации государственных планов развития промышленности.

— Поскольку профессиональное самоопределение учащихся теоретически должно произойти к окончанию неполной средней школы, то основная работа по формированию профессиональных намерений возлагалась на профцентры и учебно-производственные комбинаты.

— Характер и сам труд квалифицированного рабочего определяется уровнем развития техники и технологии производства, основой понимания которых являются предметы естественного цикла, поэтому ведущую роль в формировании профессиональных намерений учащихся должны играть межпредметные связи общеобразовательных и специальных дисциплин в средних профессионально-технических училищах.

Приведенные положения есть ни что иное, как педагогическая интерпретация государственного заказа на подготовку социально адаптированной личности рабочего к существовавшим

производственным условиям. По сути, выдвинутые положения являлись методологической основой теории учебно-воспитательного процесса в профессионально-техническом образовании, методиках формирования профессиональных намерений молодежи.

В дидактике формирование профессиональных предпочтений учащихся предполагалось при изучении предметов естественного цикла и спецдисциплин на основе трех компонентов:

1. В процессе усвоения знаний о технических объектах, технологических процессах, физических явлениях и т.д., составляющих базовое содержание большинства профессий.

2. В процессе освоения профессионально значимого учебного материала, выполнения практических работ формируются и профессионально значимые личностные качества учащегося.

3. При выполнении лабораторных работ, подготовке демонстрационных экспериментов, предметной кружковой деятельности формируются и развиваются умения, навыки, которые могут стать впоследствии профессиональными.

Все обозначенные компоненты тесно взаимосвязаны и оказывают некоторое влияние на формирование профессиональных намерений учащихся. Понятно, что при изучении основ наук получаются профессиональные знания, в практической деятельности формируются трудовые умения и профессионально значимые качества. В свою очередь, интерес к профессии стимулирует формирование у учащихся знаний и умений, необходимых для профессии. Формирование общетрудовых умений ускоряет процесс овладения профессиональными знаниями и интенсифицирует развитие личностных качеств. Для понимания процессов, влияющих на формирование профессиональных намерений учащихся, необходимо рассмотреть содержание каждого компонента.

Изучение основ наук включает в себя формирование знаний об объектах труда, техниках и технологиях, характерных для различных профессий.

Высокие требования к теоретическим знаниям рабочего обусловлены широким применением научных основ в технологиях, которые являются особо значимыми для освоения конкретных приемов труда в тех или иных профессиях.

Основные, технологически сложные, но, тем не менее, распространенные профессии, такие как сварщик, слесарь, электромонтажник, токарь и т.д. являются целевым ориентиром для формирования профессиональных интересов, личностных качеств при изучении предметов естественного цикла, где можно выделить профессионально необходимые знания.

Политехнические и профессионально значимые темы учебного материала, научные положения, использующиеся в технологиях трудовых процессов, в дидактике профессионального обучения называются базисными. Именно такие разделы учебного материала используются для формирования деятельностных предпочтений учащихся.

Опыт экспериментального преподавания физики с использованием профессиональной направленности базисных тем показал эффективность их применения в планировании и проведении ориентации учащихся на рабочие профессии. В качестве примера работы с базисными темами можно привести фрагменты нескольких уроков.

На уроке физики в 7-м классе, при изучении темы «Давление», учитель знакомит учащихся с некоторыми объектами труда таких рабочих профессий, как слесарь, станочник, столяр-плотник, каменщик, швея. Учащиеся получают сведения о характеристике действующей силы, определяют единицу давления и т.д. Затем учитель обращается к ним со следующими словами: «Из формулы давления $P = F/S$ следует, что давление можно уменьшить или увеличить, изменяя площадь, оставляя силу F при этом постоянной. Скажите, где в промышленности, строительстве и так далее эта закономерность используется; специалисты каких рабочих профессий должны хорошо знать эту закономерность?» Ответы учащихся бывают примерно такого содержания: «Острие зубила, зубцы напильника, ножовки по металлу делают острыми, тем самым уменьшают площадь соприкосновения с обрабатывающей поверхностью металла для увеличения давления. Это облегчает работу слесаря. Станочники по металлу (токари, фрезеровщики) тоже используют эту закономерность; резец и фреза должны быть острыми. Кроме того, им приходится уменьшать давление. Так, например, обрабатываемая деталь крепится с помощью приспособлений, имеющих плоскую поверхность достаточно большой площади (губки тисков), для того, чтобы деталь не снималась, а крепление было надежным. Знания этой темы нужны и столяру. Его инструменты — ножовка, стамеска, рубанок и так далее — всегда острые.

Этим он увеличивает давление на обрабатываемую древесину. Острыми инструментами она легко обрабатывается». Далее учащимся приводились примеры по объектам труда других профессий: каменщика — о давлении стен зданий на фундамент, швеи — давление иглы на сшиваемую ткань и другой материал и тому подобное.

В приведенном примере профессиональная направленность урока проходит на этапе закрепления, где учащиеся сами рассказывают, рабочие каких профессий сталкиваются с необходимостью использования знаний физики в своей трудовой деятельности. Можно ставить профессиональные акценты и при изучении нового материала на примере каких-либо технических устройств или производственного процесса. Например, для сельской школы изучение темы «Давление», как правило, начинали с вопроса: «Почему трактор, используемый для работы в поле, снабжен специальными широкими скатами, а плуги и бороны специально заострены?» Этот вопрос для сельских школьников затруднения не представляет. Чаще всего они отвечают так: «Плуги заострены для того, чтобы лучше врезались в землю, а широкие скаты нужны для того, чтобы трактор не завяз на пашне». Ответ правильный и соответствует их жизненному и практическому опыту, их наблюдениям. Но тут учитель может задать вопрос: «Так все же, почему тяжелый трактор на широких скатах не проваливается в землю, а острый плуг, который несомненно легче трактора, глубоко вонзается в землю?» Вот здесь и возникает проблемная ситуация, когда ребята ощущают нехватку знаний для объяснения очевидного, на первый взгляд, факта. Для разрешения этой ситуации требуются определенные научные знания, которыми и должны овладевать учащиеся на данном уроке. Для этого учитель показывает опыт, приведенный в учебнике физики для 7-8-х классов, где демонстрируется аналогичная ситуация с дощечкой, по углам которой пробиты гвозди. Дощечку шляпками гвоздей кладут на слой песка, и ставят гирю. Шляпки гвоздей незначительно вдавливаются в песок. Поставив дощечку остриями гвоздей на песок, видим, что под тяжестью той же гири гвозди почти полностью углубляются в песок. На основании этого опыта дается понятие «давление», формула для вычисления давления и единицы его измерения.

Затем учитель возвращается к предыдущему примеру. Учащиеся уже сами могут объяснить, что давление на землю со

стороны колес трактора, имеющих за счет широких скатов увеличенную площадь соприкосновения с землей, много меньше, чем давление острия (минимальной площади) и плуга. После этого учитель может убедительно показать ученикам, что тракторист-машинист широкого профиля, если он не просто «слепой» исполнитель в своем нелегком деле, должен хорошо знать эту физическую закономерность, чтобы на неприспособленном тракторе или автомобиле не выехать на влажное поле и не «затонуть» там, чтобы использовать в зависимости от вида сельскохозяйственных работ соответствующие навесные приспособления, принимать самостоятельные решения в случае изменения погодных условий и влажности почвы и так далее.

Конечно, не все ученики могут назвать объекты труда и технологические процессы, относящиеся к тем или другим профессиям, в которых используются знания физики. В этом случае учитель в беседе «подводит» ребят к нужным профессиям и рассказывает о них. Например, при изучении в 7(8) классе световых явлений при изложении темы рассматривают пример практического применения физических знаний в различных профессиях. Слесарь высокой квалификации может по свету искры, возникающей при заточке инструмента, определить марку стали, из которой он изготовлен, примерное содержание в ней углерода: соломенно-желтый цвет искр — 0,15-0,20% С, светло-желтый — 0,9-1,0% С, белый — 1,1-1,3% С.

Профессия маляра требует от человека способности различать малейшие оттенки цвета, так как ему по роду своей деятельности приходится подбирать колер для оформления различных объектов — фасадов зданий, выставочных залов, театров, школ, квартир и так далее. От профессионализма маляра зависят эстетичность нашего быта и производства, наше настроение. Электросварщик по цвету разогретого металла может определить его температуру. Это необходимо, чтобы осуществить качественную сварку швов, не допускать прожогов (проплавки).

Осуществляемая таким образом, как показано на примерах, связь физики с объектами труда рабочих профессий обусловливает осознание профессионально значимой информации в процессе обучения физике, которая положительно влияет и на изучение физики, и на формирование профессиональных намерений. Проявляется это в следующем: показ широкого применения научных знаний физики рабочими разных профессий, а

также элементов творческой деятельности изменяет отношение к этим профессиям в положительную сторону. С другой стороны, осознание необходимости рабочему высокой квалификации знаний основ физики повышает у учащихся, выбравших рабочие профессии, ответственность и интерес к изучению физики.

Это примеры профессиональной значимости разделов физики, но не менее значимо знание математики, химии, биологии для освоения достаточно широкого спектра рабочих профессий. В дидактике общепризнано, что данный аспект объективно значим в профессионально ориентированном влиянии на учащихся в процессе изучения общеобразовательных предметов. Этот аспект необходимо развивать как минимум в двух направлениях, первое — это совершенствование содержания учебного материала, иллюстрированного современными техническими разработками на основе тех или других физических явлений, законов, закономерностей. Другое направление — это оснащение практической и лабораторной составляющей курса принципиально новыми, адекватными современным технологиям лабораторными и практическими работами, а это должны быть новые модели, лабораторные тренажеры, компьютерные имитаторы и т.д.

Следующим компонентом является формирование и развитие личностных качеств человека, которые в последующем обозначатся как профессионально значимые. В принципе любая система образования имплицитно или целенаправленно предполагает развитие человека для той или другой профессиональной деятельности, поэтому данный компонент логически необходим в системе формирования профессиональных намерений учащихся, поэтому их социально-производственная подготовка неотделима от учебно-воспитательного процесса. Такая подготовка направлена на развитие тех качеств личности, которые находятся в прямой зависимости от развития органов чувств. Так, зрение человека обуславливает развитие глазомера, восприятия цветов и оценки их значимости, точности определения чистоты поверхности, горизонтали и вертикали, дальности и динамики изменения расстояний и т.д.

Развитие слуха имеет не только музыкальное значение, но и является важным профессиональным качеством для любой профессиональной деятельности, связанной с эксплуатацией различного рода двигателей, станков, строительных механизмов и т.д. Обоняние, как профессиональное качество, часто определяет профессиональную пригодность человека, например, рабочих химического производства и др.

Педагогические средства развития самых разнообразных профессионально значимых качеств много, необходимо лишь осознать, что их формирование — объективное требование современного производства. Профильная учебная деятельность может осуществляться и в процессе изучения основ наук, во многом обеспечивая подготовку школьника к выбору своего профессионального направления, ориентируясь на свои психофизиологические и физические достоинства. Свою лепту в формирование знаний о себе вносит и внеурочная профиленаправленная работа по предметам естественного цикла. Такая работа не ограничивается рамками программ и времени, поэтому она в большей степени может быть приспособлена к профессиональной тематике. В этом случае можно проводить более углубленное изучение профессии, интересующей учащегося, развивать его интересы, склонности, способности, производить пробу сил в конкретной работе.

Одной из наиболее эффективных форм такой работы во вне урока являются кружки. Участие школьников в физико-технических кружках позволяло развивать профессиональные качества, знания о профессиях с учетом потребностей конкретного экономического региона, развивать трудовые умения, склонности и способности учащихся путем выполнения различного рода заданий, совершенствовать техническое мышление. Важными формами являлись также профессионально направленные факультативы, экскурсии на производство, техническое творчество, написание рефератов, встречи с передовыми рабочими. Во время экскурсии, при подготовке рефератов накапливался материал по различным профессиям по технике и технологии. Собранный материал мог быть переработан в дидактический профессионально направленный материал и использован в дальнейшем на уроках.

Отмечая определенные преимущества вышеописанного подхода при систематизации содержания и совершенствовании процесса ориентации учащихся на рабочие профессии, следует сказать, что он эффективен лишь при определенных условиях, имеющих как объективный, так и субъективный характер. В этой связи важно определить границы целесообразного осуществления профессиональной направленности учебного материала.

Совершенно очевидно, что одни учащиеся принимают направленные на них педагогические профессионально значимые воздействия, другие безразличны или отвергают их.

Ориентации учащихся на рабочие профессии способствовали такие факторы, как социальная ориентация, профессионально направленный вид деятельности, отношений, производственная направленность познавательного интереса, складывающиеся профессиональные намерения учащихся.

На этой основе выделялись те учащиеся, с которыми целесообразно проводить систематическую целенаправленную работу по формированию профессиональных интересов в сфере рабочих профессий и надеяться на ее успешность. Для остальных учащихся класса такая работа была крайне неэффективной, и представлялась неоправданной тратой сил и времени как самих учащихся, так и учителя. К началу обучения предметам естественного цикла учащиеся уже имеют определенные представления о производительном труде, некоторых профессиях. Так, уже в начальной школе дети получали первоначальные сведения о роли труда в жизни общества, о профессиях, доступных их пониманию, о труде родителей.

Одна из значимых целей окончания неполной средней школы характеризовалась необходимостью определения учащимися своего дальнейшего пути. Это обуславливалось в основном двумя причинами.

Во-первых, им надо было выбирать: или они будут продолжать обучение в школе и учебно-производственном комбинате, или пойдут в профессионально-техническое училище или в техникум.

Во-вторых, для этого возраста, по данным психологов (Л.И. Божович, В.Н. Крутецкий, Н.С. Лунин и другие), характерна потребность к самоопределению, осознанию своего места в жизни. Поэтому такой возраст можно считать наиболее восприимчивым для начала формирования профессиональных намерений. Здесь надо было учитывать ряд объективных факторов, одним из них являлись социальные установки учащихся, которые уже на первом этапе формирования профессиональных намерений могли сыграть определяющую роль, то есть однозначно отторгнуть ту или другую профессиональную направленность. Значит, надо было выделять группы учащихся с социальной ориентацией на определенные профессиональные виды деятельности.

Таким образом, уже в традиционной логике процесса обучения проявилась потребность в его профилизации.

Последним компонентом, необходимым для воспитания у учащихся потребности в профессиональной деятельности, можно считать общепрофессиональные знания, умения, навыки. То есть то, что в мировой педагогической практике обозначают профессиональными компетенциями. В условиях общеобразовательной школы, когда учащихся ориентируют на свободу выбора профессионально значимого профиля, важно формировать основные профессионально значимые компетенции как наиболее универсальные, составляющие в деятельности рабочего технологичного производства 80-85%. К таким компетенциям можно отнести планирование своей деятельности, самоорганизацию, самоконтроль, корректировку алгоритмов деятельности и т.д. Так, планирование своей деятельности включает постановку цели профессионального труда, выполнение элементарных технических расчетов, ориентацию в технической документации, выполнение и чтение чертежей, схем, графиков.

Организационные компетенции состоят из умений подготовки рабочего места, выбора оптимальных методов работы, рационального расходования материалов, соблюдения техники безопасности и др.

К самоконтролю относятся умение диагностики рабочего процесса, установление дефектов оборудования, эталонная проверка качества продукта труда, правильное использование контрольно-измерительных приборов и т.д.

Обозначенные и некоторые другие профильные компетенции можно формировать на уроках общеобразовательного цикла, где учащиеся выполняют лабораторные работы, проводят демонстрационные эксперименты, которые оказываются сходными с технологиями некоторых производственных процессов.

Наиболее близки к реальным действиям рабочего те действия ученика, которые связаны с выполнением учебных заданий по физике, требующих использования технических устройств, измерительных и других физических приборов, аналогичных по принципу действия, применяемым на производстве. Особо важны в этом отношении фронтальные лабораторные работы и физический практикум, ведь именно на лабораторных занятиях есть возможность обучить ребят определению последовательности предстоящих действий с учетом реально существу-

ющих условий; формированию цели труда или лабораторной работы; составлению и использованию технической документации — подготовка таблиц, запись хода работы; использованию справочно-технической литературы; планированию и подготовке рабочего места, удобному и рациональному расположению приборов, рабочих тетрадей и прочее; организационным умениям (предупреждение и устранение неполадок в электрической цепи, аккуратность в работе и точность выполнения правил работы с приборами и предписаниями, оценка своей деятельности); умению регулировать приборы и прочее. Не следует оставлять без внимания возможность использования демонстрационных опытов. Действия учителя являются примером планирования, организации, регулирования, контроля и самоконтроля в постановке и проведении таких опытов. Именно с показа трудовых действий и приемов работы начинается формирование общетрудовых умений учащихся. Учителю нужно особенно тщательно соблюдать этапы работы, требования и правила обращения с приборами, чтобы научить этому и учащихся.

Итак, можно утверждать, что профессионально направленная работа в школе по некоторым позициям являлась достаточно эффективной, воспринималась учителями как реальная и выполнимая, многие учителя старались ее освоить, понимая ее полезность для учащихся. В силу ряда объективных причин профнаправленная работа на уроках проводилась на репродуктивном уровне при явном недостатке адекватных производственным деятельностным отношениям, дидактически проработанных приемах, способах, методах обучения.

В целом, сложившаяся в последние десятилетия советского периода система профессиональной ориентации в своей основе была направлена на достижение псевдообщественных, государственных целей, заполнение обесцененных вакантных рабочих мест. Учащиеся же ставились в положение вынужденного выбора профессионального направления, необходимого данному региону, как правило, в значительной степени обесцененного. Слов же о возможности учащихся учитывать свои способности, интересы и так далее при выборе профессии говорилось достаточно.

Практически, такая профориентационная деятельность противоречила с психологическими основами профессионального становления личности. Особенно алогичность системы отразилась на мужской половине молодежи, у которой появлялась возможность задуматься о своем профессиональном будущем только после службы в армии, а это возраст сложившегося мужчины, для которого прошли все сенсетивные периоды освоения профессии. Тем не менее, какие бы цели не декларировались перед системой школьного образования, какие бы задачи не ставились перед школой, окончание любого этапа обучения характеризуется объективной необходимостью выбора учащимися дальнейшего пути. В любом случае перед системой образования стоит главная задача формирования профессиональных намерений личности молодого человека. Поэтому профессиональная ориентация школьников — проблема не приходящая, но в разные периоды развития общества к ней необходимо формулировать адекватные существующим технологическим и техническим условиям производства требования. Чтобы сформулировать задачи системе профориентации в период интенсивной интеграции промышленного производства страны в международное технико-технологическое пространство, необходимо тщательно рассмотреть основные пороки традиционной для России системы профориентации.

Обоснованию системы профориентации было посвящено много работ, изданы монографии, учебные пособия, созданы кабинеты, уголки профориентации в школах. В масштабах города и даже районов работали центры профессиональной ориентации. Функционально, главной задачей такой системы было изучение профессиональных интересов школьников, обследование их психофизиологических, умственных, физических особенностей, чтобы в последующем дать рекомендации по выбору профессии. В практической деятельности все сводилось к информационному обеспечению потребностей района в рабочих разных специальностей и попытке заполнить вакантные рабочие места, то есть по сути выполнялись функции биржи труда. Такой исход был закономерен, потому что система разрабатывалась в условиях дискредитировавшей себя плановой экономики и псевдовсеобщей занятости населения. Так, например, токарный цех крупного авиационного предприятия насчитывает порядка ста токарных станков, за каждым из них стоит рабочий. При работе в три смены занято до трехсот человек. На всех станках выполняется типовая работа на уровне 3-4 разрядов. По убеждению главного инженера завода, всю продукцию цеха могут производить десять

роботозированных станков с числовым программным управлением, которые могут обслуживать четыре инженера. Всем очевидна и технологическая, и профессиональная оправданность модернизации производства, но сам главный инженер задает вопрос: «Куда пойдут триста человек малоквалифицированных рабочих, а за ними семьи?» И, именно, на такие рабочие места ориентирует система, понятно, что практика настоятельно требовала совершенствования всей системы профессиональной ориентации молодежи или даже принципиального ее изменения.

Абсолютная необходимость в принципиально новом подходе к логике формирования профессиональных намерений школьников была продиктована коренным изменением социально-экономических отношений в стране. Это обусловлено не какими-то потребностями в трудовых ресурсах (их на рынке труда, как правило, избыток), а неверным выбором молодежью своего профессионального будущего, следствием чего являются неудовлетворенность личности своей профессией, возможность эффективного повышения квалификации и, как результат, частая смена работы, низкая производительность труда и скатывание в разряд безработных.

Итак, сложившаяся система профессиональной ориентации не в состоянии удовлетворить социальные, экономические и индустриально-технологические отношения. Диалектически можно предположить два выхода из создавшейся ситуации. Первый может обосновываться тем, что развитие системы профессиональной ориентации зашло в глубокий кризис и требует полного отрицания, и тогда появляется необходимость создания новой системы.

Другой предполагает аналитический подход к рассмотрению изжившей себя системы, выявление ее позитивных сторон и решение дилеммы: или эта система морально устарела и в принципе не может дать результата, так как она создавалась в расчете на решение других задач, или сложившаяся система не обладала признаками всеобщности, и ей не хватало каких-то новых компонентов, более целенаправленной отработки имеющихся, для того, чтобы она эволюционно вышла из кризисного состояния и начала работать в новых условиях — социальных, экономических, индустриально-технологических.

Как показывают исследования, отдельно взятые компоненты сложившейся системы профессиональной ориентации, решая

свои частные, конкретные задачи при отработанных методиках, не вызывают отторжения практиков и дают определенные результаты. Такая ситуация наталкивает на мысль, что целиком отрицать сложившуюся систему неправомерно, а если так, то необходимо рассмотреть всю систему целиком и выявить, на достижение каких целей она была направлена и какие цели на данном этапе развития общества необходимо ставить. С современных позиций следует определить, какие компоненты системы не работают на достижение новых целей, какие могут работать, но требуют дидактической корректировки, и каких компонентов системе принципиально не хватает для ее качественного изменения.

Рассмотрим в этой связи сложившуюся систему профессиональной ориентации, и расставим более конкретные акценты на принципиальных позициях, приведших к кризису системы.

По исследованиям социологов и подсчетам экономистов, эффективная профессиональная ориентация дает обществу значительные экономические и социальные дивиденды, поэтому важнейшим направлением профессиональной ориентации личности является формирование потребности и убежденности в трудовой деятельности, особенно в сфере промышленного производства, так как именно она является основой благосостояния общества и основным потребителем рабочей силы.

В структуре занятости населения страны примерно 2/3 составляют рабочие. Ежегодно происходит мощный отток рабочих пенсионного возраста из сферы материального производства, и большинству школьников необходимо выбирать в будущем профессиональную деятельность по рабочим специальностям. Определиться в этом они должны уже к окончанию неполной средней школы.

Подготовка к выбору профессии является неотъемлемой частью развития личности, ее следует рассматривать в единстве и взаимосвязи с общим, нравственным, трудовым, интеллектуальным, эстетическим и физическим совершенствованием личности, то есть со всей системой учебно-воспитательного процесса. Правильный выбор профессии является важнейшим условием целостного развития личности. Именно такие люди необходимы для решения задач ускорения социально-экономического развития страны. Считалось, что стратегической целью всей профориентационной работы является убеждение учащихся в пер-

вичности интересов общества, а затем личности в выборе сферы трудовой деятельности. Такая «стратегическая цель» оправдана, когда государство или общество решает какие-то экстремальные задачи: восстанавливает народное хозяйство после разрушительных воин, стихийных бедствий или стоит перед необходимостью быстрого решения общенациональных хозяйственных проблем.

В нормальных, естественных мирных условиях развития общества абсолютный приоритет должен отдаваться личности, только интересы личности и максимальные условия для формирования ее профессиональной направленности должны учитываться в первую очередь. Интерес общества детерминируется в нахождении человеком себя, другими словами: что хорошо личности — хорошо обществу, если, конечно, эти интересы не антиобщественны.

Итак, первое противоречие сложившейся системы профориентации заключалось в том, что стратегической целью было превалирование интересов общества над интересами личности в выборе сферы трудовой деятельности. В таких условиях была ограничена свобода выбора, и зачастую он в корне не совпадал с интересами личности. Поэтому неправильно поставленная стратегическая цель обрекала работу системы на неудачу.

Необходимо согласиться с тем, что огромное влияние на формирование профессиональной направленности личности оказывает профессиональное воспитание, под которым понимают процесс формирования у школьников потребности в труде вообще, и заинтересованной профессиональной конкретной деятельности в частности.

Организационно профессиональное воспитание в школе включало в себя привлечение учащихся в предметные кружки, организацию встреч с представителями разных профессий, экскурсии на предприятия. Содержательно учащихся знакомили с номенклатурой профессий вообще и своего региона в частности, поверхностно они смотрели технологический процесс. На уроках химии, физики иногда имели возможность увидеть схемы тех или других производственных процессов. Утверждать, что в школе целенаправленно воспитывались профессиональные интересы, склонности, потребности трудно, поскольку нарушалось основное положение психологии воспитания в деятельности. В арсенале дидактических средств профессионального воспитания не было адекватных производственным процессам учебного оборудования, расходных материалов, учителей — носителей профессиональных качеств и т.д.

В процессе профессионального воспитания доминировали репродуктивные виды деятельности, учащиеся слушали, смотрели, осваивали примитивные, наиболее употребимые трудовые приемы. У них складывалось мнение о различных профессиональных направлениях по условиям работы, общественному престижу, возможной карьере, но это, как правило, не соотносилось с изучением себя, своих психофизиологических, физических, умственных возможностей. То есть, в таком воспитательном процессе не достигались цели, которые ставились перед системой образования, а в целом система подготовки учащихся к важному шагу в жизни — выбору профессионального будущего была несовершенна, на различных этапах реализации подвержена алогизмам и принципиальным противоречиям.

В новой социально-экономической формации общества, когда государство на передний план продекларировало интересы личности, предоставив право выбора профессиональной деятельности самому человеку, сложившаяся система профессиональной ориентации школьников вошла в противоречие с практикой формирования профессиональных предпочтений выпускников школы.

В новых парадигмальных условиях, к которым можно отнести в первую очередь принципиально новую информационную среду, позволяющую сформулировать базовое требование к организации системы образования: система образования в большей степени выполняет функцию передачи опыта развития культуры во всех ее проявлениях молодому поколению, используя современные информационные технологии, как основной дидактический инструментарий, позволяющий не только оперативно получать учебный материал из любых возможных источников, но, главное, решать в разных режимах качественные и количественные задачи, выполнять лабораторные и практические работы, производить тренинг профессиональных умений.

На управленческом уровне информационные технологии позволяют осуществлять мониторинг качества учебно-воспитательного процесса в масштабах региона и до конкретного ученика.

Другой очевидной парадигмой системы образования становится прагматический подход к целеполаганию, где древо целей обучения и воспитания нанизывается на несущий ствол — фор-

мирование и развитие профессионального самосознания личности или по-другому — формирование профессиональной «Я-концепции» личности.

Формирование и развитие профессионального самосознания личности в школе находится в прямой зависимости от реальной профилизации обучения. Эта идея нашла широкую поддержку и понимание в социуме.

Одна строка в законодательстве о праве родителей и учащихся выбрать профиль учебного заведения изменила все представления о школе.

Если прежде родители пассивно относились к формированию стратегии обучения детей, полагаясь на результативность системы образования, то в условиях всеобщего «усредненного» образования и профессиональной ориентации на массовые профессии доверие к системе упало. Поэтому, когда школа даже условно обозначила профиль, родители и дети стали выступать как активные субъекты выбора профиля обучения. Новая парадигма поставила перед дидактикой новые задачи, с одной стороны, разработать технологию процесса обучения, где выбор профессиональной направленности учащимися будет естественным, необходимым, постоянно генерирующим мотивы учения. С другой, научить учителя, преподавателя, мастера производственного обучения помогать родителям и учащимся выявлять, формировать, корректировать в процессе обучения профессионально значимые личностные качества учащихся.

Если в традиционном варианте школа ориентировалась на микрорайон, то сейчас понятие микрорайона потеряло свой принятый смысл. Родители предпочитают возить детей в школы более отдаленные, и основным мотивом является не учитель русского языка, математики или физики, пользующийся авторитетом, а профессиональная направленность учебного учреждения. Другими словами, своеобразный социальный заказ реализовался созданием значительного количества профильных учреждений (лицеи, гимназии, колледжи или специальные классы в общеобразовательных школах), у которых нет микрорайона, они принимают всех тех, кто по каким-либо основаниям выбирает данный профиль. Это подтверждает идею о том, что основным структурным элементом профессионального воспитания является формирование профессионального самосознания личности, под которым понимается адекватное восприятие учащимся динамики всего комплекса своих физиологических, психических, физических, умственных качеств и соотнесение их с планируемым видом профессиональной деятельности.

Если идею формирования профессионального самосознания рассматривать как основу системы формирования готовности молодого человека к оптимальному вхождению в социальные, производственные отношения общества, то она обосновывается всей историей развития педагогической мысли.

Еще Я.А. Коменский сказал: «Каждому такое занятие, к которому его предназначила природа. Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и так далее, в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции» [45].

Эта мысль в той или другой интерпретации высказывалась практически всеми классиками педагогической науки. А.С. Макаренко резюмирует их мысли: «Достойной организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперед по линии своих наклонностей». [с.466-467].

Развитие этой парадигмы на современном этапе обуславливает рассмотрение возможности формирования профессионального самосознания личности в процессе общеобразовательного обучения.

Отдельные аспекты профессионального становления личности раскрыты в работах философов, психологов, педагогов. Так, формирование личности в процессе общего и профессионального обучения получило актуальное звучание в работах Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, В.С. Леднева, Х.И. Лийметса, В.А. Полякова, В.В. Столина, Д. Фейдимена, Р. Фрейгера, Э. Берна, А. Маслоу, Ж.П. Сартра и других.

Не вникая в частные проблемы формирования личности в процессе учебно-воспитательной работы в школе, стратегически можно сформулировать, что в дидактическом понимании процесс формирования профессионального самосознания учащегося профильной школы представляет собой движение состояний усвоенности профильно значимых знаний, умений, навыков, личностных качеств, отличающихся по динамике их влияния на

качество усвоения новых, последующих знаний, способов профессионального действия. Движение таких состояний можно рассматривать как смену стадий, имеющих свои особенности по уровню развития личности и возможностей творческой деятельности.

В педагогической практике процесс формирования профессионального самосознания может представлять собой отработанную на основе современных информационных технологий систему предъявления учащимся профильно значимых знаний, умений, навыков выполнения профильных приемов труда. Систематизации понимания технологических процессов, выявление новых, подлежащих изучению на творческом уровне профильных ситуаций, организации деятельности учащихся в режиме виртуальных упражнений с объектами труда.

Таким образом, можно говорить о необходимости создания конструкта системы формирования профессионального самосознания учащихся профильной школы в целевом, процессуальном, содержательном, компьютерно-программном планах, несущими компонентами которого могут быть:

— концепция профессионального самосознания учащихся как стержневого, несущего элемента, интегрирующего в систему развитие способностей школьника, формирование его субъектности и в конечном итоге профильных компетенций;

— модель процесса формирования профессионального самосознания, построенная на принципе детерминизма электронных средств обучения, и личностном влиянии преподавателя, как носителя профильных компетенций;

— профильное обучение, организуемое на основе прогностических, поисковых технологий, компьютерных программ, где проектируются виды и характер учебной деятельности, конструируется дидактический профильно направленный учебный материал, учитывается его перспективность, мотивационная действенность, направленная на формирование «Я-концепции» личности, включающей и профессиональную составляющую.

Таким образом, процесс обучения в профильной школе в условиях информатизации, обеспечения диагностическими, тренажерными, реабилитационными, мониторинговыми методиками обеспечит реализацию главной цели образования — подготовку жизнеспособной, профессионально компетентной личности.

Заключение

Данная книга завершает первую часть работы по разработке региональной модели профильного обучения в условиях информационного пространства. Основным методологическим основанием к решению проблем профильного обучения явилась «концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», утвержденная приказом министра образования № 2783 от 18.07.2002 г., где развитие личности прямо связано с ее профессиональным будущим.

Известно, что профессиональное становление личности происходит в разных жизненных сферах, ведущими из которых можно обозначить семейную, социальную, производственную, культурную, географическую, экологическую и, сегодня можно уверенно называть, информационную. Трудно обозначить приоритетную сферу. В разных географических и производственных координатах приоритеты будут смещены, но общепринято, что информационная среда выходит на передний план. Сегодня уровень интернетной связи определяет успешность развития страны. Понятно, что информационные технологии, в свою очередь, определяют уровень развития образования. Именно дидактика как теория обучения должна осваивать возможности компьютерных программ не только как источников оперативной информации, но и как виртуальной тренажерной основы профильного обучения.

Другая важная сфера — это семья. Родители выстраивают стратегию профессионального будущего ребенка. Здесь определяющим фактором становится психолого-педагогическое обеспечение процесса формирования компетенций родителей, а по мере взросления и самого молодого человека в его профессиональном самоопределении. Учтены особенности психики человека, его деятельностные предпочтения, темпы развития трудовых умений — можно рассчитывать со значительной долей вероят-

ности на оптимистическую жизненную биографию. Не смогли, по каким-либо причинам, определить темпы развития важных для той или другой профессиональной направленности качеств, не совпал профессиональный выбор с индивидуальными потенциями — это негативная биография.

Таким образом, психолого-педагогические параметры развития личности являются исходными данными для прогнозирования профильного обучения школьника. Естественно, необходимо подробно анализировать каждую сферу, где будет происходить профессиональное становление личности и это заложено в планах последующих публикаций, здесь же важно подчеркнуть, что региональная модель профильного обучения строится на базе конкретного мегаполиса под названием «Казань», который, с одной стороны, детерминирует все сферы образования, но с другой, все причинно-следственные связи одного мегаполиса могут принципиально отличаться от другого.

В этой связи разработка региональной модели профильного обучения будет наиболее адекватна её целям и задачам при выполнении ряда условий:

— профильная школа определяет свою деятельность на основе концепции формирования контингента учащихся в соответствии с психолого-педагогическими характеристиками конкретной личности;

— учебно-производственная деятельность профильной школы строится на основе компетенций данного профиля;

— вся психолого-педагогическая и профессиональная стратегия становления личности будет конструироваться в адекватной времени информационной среде.

Формулированию теоретических и методических положений реализации названных условий и посвящена данная работа.

Литература

1. *Аболин Л.М.* Концепция школы нового типа, программа ее практической реализации / Л.М. Аболин, И.Ф. Сибгатуллина, Л.Н. Мурысин. — Казань, 1995.

2. *Абульханова К.А.* Активность и сознание личности как субъекта деятельности: материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции / К.А. Абульханова. — Казань: КСЮИ, 2005. — 179 с.

3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Л.: Издательство ЛГУ, 1968. — 339 с.

4. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2005. — 466 с.

5. *Асмолов А.Г.* Образование как расширение возможности развития личности / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. — 1992. — № 1. — С. 27-36.

6. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3-13.

7. *Батышев, С.Я.* Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев. — М.: Б. и., 1999. — 903 с.

8. *Батышев С.Я.* Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики / С.Я. Батышев. — М.: Педагогика, 1981. — С. 142.

9. *Бахтин М.М.* Человек в мире слова / М.М. Бахтин. — М., 1995. — 193 с.

10. *Беляев В.* Болонский процесс — попытка конкуренции / В.Беляев, Г.Жарбеев // Высшее образование в России. — 2006. — № 4. — С.33-41.

11. *Берулава М.Н.* Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах / М.Н.Бе-

рулава. – Томск: Издательство Томского университета, 1988. – 22 с.

12. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем / В.П.Беспалько. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977. – 302 с.

13. *Бешелев С.Д.* Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д.Бешелев, Ф.Г.Гурвич. – М.: Статистика, 1974. – 159 с.

14. *Бобикова Л.К.* Формирование профессионально значимых качеств личности инженера у студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.К.Бобикова. – Елабуга, 2001.

15. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А.Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 524 с.

16. *Болотов В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

17. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 11-16.

18. *Бондырева С.К.* Субъекты и субъектные отношения в системе образовательного пространства СНГ / С.К.Бондырева // Мир психологии. – 1991. – № 1. – С. 208-215.

19. *Борытко Н.М.* Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания / Н.М.Борытко // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: Материалы 11-й межрегиональной научно-методической конференции. – Воронеж, 2002. – С. 39-42.

20. *Брушлинский А.В.* Деятельность субъекта как единство теории и практики / А.В.Брушлинский // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 6. – С. 5-10.

21. *Варданян Ю.В.* Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога-психолога): дис. ... д-ра пед. наук / Ю.В.Варданян. – М., 1998. – 353 с.

22. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

23. *Вербицкий А.А.* Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции / А.А.Вербицкий, О.А.Ларионова // Альма-матер / Вестник высшей школы. – 2006. – № 5. – С. 19-23.

24. *Вилькеев Д.В.* Психология обучения и воспитания: учебное пособие / Д.В.Вилькеев. – Казань: Издательство КПУ, 1994. – 141 с.

25. *Вилькеев Д.В.* Формирование педагогического мышления у студентов / Д.В.Вилькеев. – Казань: Издательство КГПИ, 1992. – 108 с.

26. *Волкова Е.Н.* Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н.Волкова. – М., 1998. – 345 с.

27. *Воронина Т.П.* Образование в эпоху новых информационных технологий. Методологические аспекты / Т.П.Воронина, В.П.Кашицын, О.П.Молчанова. – М.: Ассоциация международного образования, 1995. – 220 с.

28. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: собрание сочинений / Л.С.Выготский. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 361 с.

29. *Гуревич К.М.* Личность как объект психологической диагностики / К.М.Гуревич, А.М.Раевский // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 5. – С. 29-37.

30. *Гуревич К.М.* Проблема социального и биологического в дифференциальной психологии / К.М.Гуревич // Хрестоматия по психологии. Психология индивидуальных различий. – М.: «Че Ро»; НОУ Московский психолого-социальный институт, 2002.

31. *Гурьянов Е.В.* К вопросу о развитии трудовых навыков / Е.В. Гурьянов // Сов. педагогика. – 1943. – № 7.

32. *Давыдов В.В.* Деятельность. Идеальное и сознание / Личность / В.В. Давыдов. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – С.10-59.

33. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 368 с.

34. Закон Российской Федерации «Об образовании» – М., 1996. – 64 с.

35. *Зеер Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-29.

36. *Зинченко В.П.* Проблема внешнего и внутреннего становления образа и мира как реализация сознания / В.П.Зинченко // Мир психологии. – 1991. – № 1. – С. 97-104.

37. *Иванов В.Г.* Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы / В.Г. Иванов. – Казань: Карпол, 1997. – 258 с.

38. *Ильенков Э.В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность / Э.В.Ильенков; под общ. ред. Р.И. Косолапова. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – 344 с.

39. *Казанцев С.Я.* Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2000. – 279 с.

40. *Канина Е.Н.* Формирование профессионально значимых качеств студентов туристского вуза в процессе изучения информатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Н.Канина. – М., 2000.

41. *Каташев В.Г.* Профессиональное самосознание учащихся: Дидактический аспект / В.Г.Каташев. – Казань: Издательство КГУ, 1994. – 103 с.

42. *Климов Е.А.* Как выбрать профессию. Книга для учащихся старших классов средних школ: изд. 2-е доп. / Е.А.Климов. – М.: Просвещение, 1990.

43. *Климов Е.А.* Психология профессионала: учебное пособие / Е.А.Климов. – Воронеж: Институт практической психологии, 1996. – 509 с.

44. *Коган М.С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С.Коган. – М.: Политиздат, 1974.

45. *Коменский Я.А.* Великая дидактика: избр. пед. соч. / Я.А.Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 446 с.

46. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. – М., 2002.

47. *Копнин П.В.* Логические основы науки / П.В.Копнин. – Киев: Наукова думка, 1968.

48. *Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 254 с.

49. *Кудрявцев Т.В.* Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения: сб. // О проблемном обучении / под ред. Т.В. Кудрявцева. Вып. 1. – М.: Высшая школа, 1967.

50. *Лазарев В.С.* Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности / В.С.Лазарев // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С.18-27.

51. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей // Хрестоматия по психологии. Психология индивидуальных различий / А.Ф.Лазурский. – М.: «Че Ро»; НОУ Московский психолого-социальный институт, 2002.

52. *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С.Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 223 с.

53. *Леонтьев Д.А.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А.Леонтьев, Н.В.Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С.97-110.

54. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М., 1981. – 99 с.

55. *Лийметс Х.И.* Групповая работа на уроке / Х.И.Лийметс. – М., 1975.

56. *Лобанов А.П.* Компетентностный подход и его оценка в контексте образовательного эксперимента / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова // Современные диагностические оценочные средства для аттестации качества образования и применение компьютерно-информационных технологий. Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С.23-33.

57. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 446 с.

58. *Ломов Б.Ф.* О системном подходе в психологии / Б.Ф.Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С.31-45.

59. *Ломов Б.Ф.* К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф.Ломов // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С.3-22.

60. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию / М.К.Мамардашвили. – М.: Изд. гр. «Прогресс» и «Культура», 1992. – 416 с.

61. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу. – М., 1999. – 425 с.

62. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности / А.М.Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.29-33.

63. *Махмутов М.И.* Педагогические технологии развития мышления учащихся / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов, М.А. Чошанов. – Казань: ТГЖИ, 1993. – 88 с.

64. *Милерян Е.Н.* Психология формирования общетрудовых умений / Е.Н. Милерян. – М., 1973.

65. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Издательство «Русский язык», 1978. – 846 с.

66. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

67. *Петров И.Г.* Знаки, значения и смыслы как элементы образования сознания, единицы анализа его строения, состояния, и как устроен «человеческий дух» // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 118-128.

68. *Петровский В.А.* Очерк теории свободной причинности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / В.АПетровский; под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 124-144.

69. *Платонов К.К.* О системе психологии / К.К. Платонов. – М., 1972.

70. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П.Поваренков. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 160 с.

71. *Поддьяков А.Н.* Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема / А.Н.Поддьяков // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 13-20.

72. *Половникова Н.А.* Система воспитания познавательных сил школьников / Н.А.Половникова, В.А.Поляков. – Казань: КГПИ, 1975. – 101 с.

73. *Полосин А.Н.* Формирование профессиональных качеств у курсантов вузов танковых, мотострелковых войск: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Полосин. – Казань, 2000.

74. *Поляков В.А.* Проблемы научно-методического обеспечения развития российского образования / В.А.Поляков, А.А.Кузнецов // Известия Российской академии образования. – 2004. – № 1. – С. 16-26.

75. *Пономарев Я.А.* Психология творчества: перспективы развития / Я.А.Пономарев // Психологический журнал. – 1994. – № 6. – С. 38-50.

76. *Поташник П.М.* Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / П.М.Поташник. – М.: Педагогика, 2000. – 448 с.

77. *Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. – М., 1985.

78. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения (Избранное) / В.В.Розанов. – Берлин, 1970. – С.562.

79. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

80. *Рубцов В.В.* Психологические основы организации совместной учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.В.Рубцов. – М., 1986. – 38 с.

81. *Сартр Ж.П.* Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов / Ж.П.Сартр. – М.: Политиздат, 1990.

82. *Селиванов В.В.* Мышление и бытие субъекта // Субъект, личность и психология человеческого бытия / В.В.Селиванов; под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. – С.146-160.

83. *Сериков Г.Н.* Качество подготовки специалистов и оптимизация обучения / Г.Н.Сериков. – Челябинск: Издательство ЧГУ, 1992. – 241 с.

84. *Симонов П.В.* Высшая нервная деятельность: мотивационно-эмоциональный аспект / П.В.Симонов. – М.: Наука, 1975. – 269 с.

85. *Слободчиков В.И.* Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 42-52.

86. *Столин В.В.* Самосознание личности / В.В.Столин. – М.: Издательство МГУ, 1983. – 284 с.

87. *Субетто А.И.* Общественный интеллект: социогенетические механизмы развития и выживания. (Философско-методологические основания и начала теории общественного интеллекта): автореф. дис. ... д-ра философ. наук / А.И.Субетто. – Н. Новгород, 1995. – 41 с.

88. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 344 с.

89. *Тарасюк Л.Н.* Стандарт профессиональной компетентности британского инженера-техника / Л.Н.Тарасюк //Методология и технологии нормирования и оценки качества результатов образования на основе компетенетностного подхода / Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С.95-99.

90. *Татенко В.А.* Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы / В.А.Татенко // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 23-34.

91. *Фрейд З.* Психоанализ и учение о характерах // Хрестоматия по психологии. Психология индивидуальных различий / З.Фрейд. – М. «Че Ро» НОУ Московский психолого-социальный институт, 2002.

92. *Фролов Ю.В.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В.Фролов, Д.А.Махотин //Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С.34-41.

93. *Чебышева В.В.* Психология трудового обучения / В.В. Чебышева. – М., 1969.

94. *Чернилевский Д.В.* Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его подготовки / Д.В.Чернилевский, О.К.Филатов // Специалист. – 1997. – № 1. – С. 29-32.

95. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А.Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

96. *Шагеева Ф.Т.* Параметры оценки профессиональной компетентности специалиста на этапе его подготовки / Ф.Т.Шагеева, В.Г.Иванов, Л.Л.Никитина // Современные диагностические оценочные средства для аттестации качества образования и применение компьютерно-информационных технологий: Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 66-71.

97. *Щадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека / В.Д.Щадриков. – М.: Логос, 1996. – 300 с.

98. *Якиманская И.С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-41.

99. *Якунин В.А.* Педагогическая психология: учебное пособие / В.Я. Якунин. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

100. *Янюк С.В.* Теория и практика формирования профессиональных качеств военного инженера при обучении общепрофессиональным дисциплинам (На примере курсов «Теория механизмов и машин» и «Детали машин») / С.В.Янюк. – Н.Новгород, 2001.

Содержание

Введение..... 3

Глава 1. Компетенция потенциального специалиста как проекция профессионального самосознания учащихся....15

1.1. Сущность компетентностного подхода в условиях профильного обучения в средней школе 15

1.2. Субъектность учащегося профильной школы и его профессиональное самосознание 27

Глава 2. Психолого-педагогические проблемы проектирования профильных намерений учащихся 50

2.1. Профильное обучение через призму асимметричного развития способностей учащегося.....50

2.2. Стратегия профилирования обучения учащегося как процесс и результат учебно-воспитательной работы в школе 70

Заключение.....89

Литература 91

Нугуманова Л.Н.

АСИММЕТРИЧНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Подписано в печать 05.05.08. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Гарнитура «Kudrashov». Усл. печ. л. 5,81.
Тираж 500 экз. Заказ 04-08/14-3.

Издательство «Центр инновационных технологий».
420108, г. Казань, ул. Портовая, 25а
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71

типография ЛОГОС

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru