

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Коллективная монография

Екатеринбург
РГППУ
2013

УДК 377.015.324
ББК Ю962.3
Р17

Авторы:

Заводчиков Д.П. (1.1, 1.2, разд. 4); Зеер Э.Ф. (1.3, 3.1);
Реньш М.А. (разд.2); Лебедева Е.В. (3.2)

Развитие личности в системе непрерывного профессионально-
Р17 го образования: коллективная монография / под ред. Э.Ф. Зеера,
Д.П. Заводчикова. Екатеринбург, 2013. 197 с.

В коллективной монографии обобщены результаты теоретико-методологического осмысления проблемы профессионального развития личности в системе непрерывного профессионального образования через категорию профессионально-образовательного пространства и процессы индивидуализации траектории профессионального становления, а также результаты эмпирического исследования субъективных представлений о системе профессионального образования и ретроспективно-перспективных аспектах профессионального самоопределения.

УДК 377.015.324
ББК Ю962.3

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Э.Э. Сыманюк (Уральский государственный педагогический университет); кандидат психологических наук, доцент Д.Е. Щипанова (Российский государственный профессионально-педагогический университет)

ISBN 978-5-91416-00 14

© ФГАОУ ВПО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2013
© Заводчиков Д.П., Зеер Э.Ф.,
Реньш М.А., Лебедева Е.В., 2013

Содержание

Введение.....	5
Раздел 1. Образование как система в контексте квалификационных проблем общества	8
1.1. Психологические предпосылки самоопределения в конфликтующих реальностях: историко-логический анализ	8
1.2. Рефлексия современных квалификационных проблем в контексте представлений об общественном развитии.....	27
1.3. Профессиональное образование как фактор развития личности.....	36
Раздел 2. Теоретические основы непрерывного профессионального образования.....	47
2.1. Сущностная характеристика непрерывного профессионального образования	47
2.2. Теоретико-методологические основы реализации непрерывного профессионального образования	65
2.3. Стратегические ориентиры развития системы непрерывного профессионального образования.....	70
2.4. Дополнительное профессиональное образование как неотъемлемый компонент непрерывного профессионального образования.....	83
2.5. Нормативное обеспечение развивающего профессионального образования.....	89
Раздел 3. Индивидуализация профессионального развития в системе непрерывного образования	94
3.1. Проектирование индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного образования.....	94
3.2. Условия среды и организационные факторы индивидуализации профессионально-образовательной траектории	110
Раздел 4. Результаты эмпирического исследования субъективных представлений о профессиональном образовании	117
4.1. Субъективные представления о системе профессионального образования: сравнительный анализ у мужчин и женщин	117

4.2. Временная перспектива в зависимости от разных вариантов ретроспективно-проспективных аспектов профессионального самоопределения	162
Заключение	184
Список используемых источников	187
Приложение 1	192
Приложение 2	194

Введение

Безусловно, взаимодействие личности и социума, общественное и индивидуальное самосознание в течение XX в., претерпевают кардинальные изменения.

Во-первых, нереалистичный оптимизм по поводу научно-технического прогресса, царивший на рубеже XIX–XX вв. «поперхнулся» природой человека, использовавшего некоторые достижения далеко не в мирных целях. Заметим, что в XX веке военный конфликт приобретает мировой характер (две мировые войны), столкновения на этнической почве также обостряются до предела (горячие точки). А изобретение и применение оружия массового поражения актуализировало вопрос агрессивности и деструктивно-иррационального в природе человека.

Во-вторых, масштабы человеческой деятельности в преобразовании природы по-новому поставили вопросы о разумности человека. Экологические катастрофы заострили внимание на отношении к настоящему и будущему в планетарных масштабах. Здесь всплыла этическая проблема должного отношения, которая во многом стала решаться нормативными методами – нормами, законами, регуляцией деятельности.

В-третьих, конечно, научно-техническое развитие многое внесло в общественный быт, качество жизни в развитых странах за счет перепроизводства и развития сферы услуг приобрело новый уровень. Однако Э. Фромм еще в 20-е гг. обозначил общество потребления как перекосящий ценностной системе человека, а глобализация и виртуализация мировой экономики потребовала воспроизводства такой системы на основе средств массовой коммуникации. Как результат – резкая дифференциация благосостояния и социальная напряженность внутри и между этническими системами.

Можно, конечно, рассмотреть противоречия разного рода и назвать еще с десятков особенностей, формирующих современную цивилизацию, однако в контексте темы заострим внимание на одном сложном аспекте. Прогрессивное развитие в любом направлении связано с дифференциацией, усложнением и выстраиванием иерархических и обратных связей, делающих открытую систему саморегулируемой. Не углубляясь далее, отметим что для современного общества одним из параметров порядка, поддерживающих его существование, является воспроизводство квалифици-

рованной рабочей силы, точнее сказать вообще производительных сил. Сложность мира профессий стала очевидной еще в XVIII–XIX в., когда индустриально развитые страны обнаружили потребность в массовой профессиональной подготовке, поскольку освоение большого объема социального и профессионального опыта через личностное взаимодействие по экономическому критерию является слишком медленным. Именно тогда пришлось начать решать задачу не просто массовой, а всеобщей грамотности. Постепенно оформляются национальные системы общей и профессиональной подготовки. Другой аспект сложности мира профессий обнаружился в его дифференциации и возрастании динамики. Количество профессий резко возросло, несмотря на то, что многие просто отмирали. Содержание профессионального труда стало сменяться в течение жизни одного поколения, а в воспроизводстве рабочей силы вдруг обнаружился человеческий фактор. Речь идет не о психологических закономерностях массовой подготовки или организации структуры и содержания, а о взаимодействии личности и мира профессий как динамическом процессе. Одной из первых проблем стало самоопределение, а точнее даже выбор профессии. Далее актуализировались проблемы способностей и профессиональной пригодности.

И наконец, воспроизводство высшей квалификации в современном обществе приобретает черты системного кризиса, когда тех, кто способен не просто освоить, но и продвигать новейшие технологии, будь то область социальных, технических или точных наук, становится исключительно мало, а их подготовка – длительней и дороже.

Появление новых форм образования (дистанционное, e-learning) и возрастание академической мобильности (болонский процесс) отчасти снимает проблему. Однако ключевым моментом для профилактики системного кризиса является образ взаимодействия человека, мира профессий и образования. Ключевой идеей, высказанной еще в 70-е гг. XX в. и приобретающей в последнее время особую актуальность, становится «непрерывное образование» или «образование в течение жизни». Как ни назови, эта идея с психолого-педагогических позиций носит антропоцентрический характер, поскольку такое образование не может стать императивом социально-экономической системы для человека без опоры на его собственные потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

Понятно, что осуществление идеи непрерывного образования на сегодняшний момент является сложным сочетанием психологических, экономических, организационных, юридических и иных проблем. На сегодняшний день идет весьма интенсивный анализ наработанных обществом форм, методов и идей, применимых к реализации такой системы. Однако, по нашему мнению, именно индивидуализация профессионально-образовательной траектории человека в течение всей жизни может позволить подготавливать не унифицированные, а уникальные кадры высокой и высшей квалификации и должна стать основой системы непрерывного образования.

Раздел 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА В КОНТЕКСТЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕСТВА

1.1. Психологические предпосылки самоопределения в конфликтующих реальностях: историко-логический анализ

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

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

Первая линия анализа – *историческое развитие производительных сил и перераспределения благ*. Напомним, что наш анализ носит обобщенный характер, а посему взяты наиболее подходящие для иллюстрации основных мыслей исторические примеры и обобщения.

Итак, приоритетной задачей в первобытно-общинном строе является выживание. Естественно исторические реконструкции образа жизни, а тем более психического, здесь основаны на скудном фактическом материале и возможны варианты, отличающиеся от общепринятой картины [55]. В целом можно предположить следующее. Естественным фактором выживания является групповое существование, заложенное в еще более ранний период истории. В отношении ключевой для выживания деятельности – поиска пропитания разумным образом действий является гендерно-функциональное разделение дееспособных в отношении к ней. Поскольку источника пропитания всего два – собирательство и охота (в традицион-

ных представлениях), то можно предположить, что они в основном закрепляются гендерно по биологически релевантным способностям. Утрировано, мужчины охотятся, женщины собирают. Соответственно и перераспределение благ, в данном историческом контексте – добычи, решается также на основе задач выживания. Когда еды достаточно или в избытке, то лучшее и первое достается самым сильным или успешным охотникам. Когда группа под угрозой голода – женщинам. В таком контексте альтруизм воспринимается как биологическая целесообразность, связанная с выживанием вида. Особую роль в развитии человека начинает играть орудие труда, которое с одной стороны своей функцией «врастает» в природу, ее преобразование, с другой – в психику – назначением, смыслом. Естественно представленная картина сильно упрощена, но этого достаточно для начала.

Переход к традиционным формам культуры осуществляется за счет овладения новыми формами источников пропитания. Имеется ввиду приручение животных и земледелие, которые соответственно формируют кочевую и оседлую (земледельческую) культуру. Исторический анализ показывает, что каждый тип культуры возникает в соответствующих благоприятствующих природных (географически-климатических) условиях. Первые исторически известные земледельческие культуры возникают в поймах крупных рек (Нил, Междуречье Тигра и Евфрата, Хуанхэ и Янцзы), кочевые – в регионах средней Азии и специфических природных условиях (крайний север, пустыни и полупустыни). Подчеркнем особенности хозяйственной производительной деятельности в них.

Кочевая культура связана с образом жизни животного, откуда возникают ограничения и самой культуры. Материальная часть жизни кочевника относительно бедна, поскольку ее ограничивает постоянная потребность перемещения. Однако для выживания востребовано не только прикладное знание о животном, но и о климате, ориентировании на местности, отвлеченное знание о признаках значимых объектов (например, не только, где находятся источники воды в пустыне, но и как ее можно обнаружить), т.е. такое знание, которое является общим, накапливаемым, передаваемым в опыте. Усвоение этого знания и способов предметного преобразования происходит естественным образом в ходе освоения способа жизни. Образно выражаясь, в три года кочевник садится на коня, в шесть он уже способен пасти, в шестнадцать он уже освоил всю хозяйственную деятельность и готов отделиться и вести самостоятельную жизнь. В общем-то, о реаль-

ных кочевых культурах известно не очень много, поскольку в основе они бесписьменные, а материальная база их существования недолговечна. Исторически известные кочевые культуры уже связаны историческим взаимодействием с оседлыми и заимствуют из них.

Оседлая культура, в отличие от кочевой, способна породить новые формы хозяйственной и культурной деятельности. Ключевым фактором развития является интеграция в оседлой культуре всех источников пропитания, а основным фактором развития становятся групповые и межгрупповые отношения. Особо следует отметить конституирующие эту культуру становление государственности как преобразование форм власти и управления с родо-племенных общностей на более крупные, а также возникновение и укрепление торгово-денежных отношений. В основе развития этого типа культуры лежит также возможность накапливать и преобразовывать предметы материальной культуры, совершенствовать способы производства, в том числе орудия труда. Разделение труда собственно на ранних этапах развития этого типа культуры приводит к появлению первичной формы профессии – ремесла, а потребность в обмене и торговле – к появлению новых типов совместного организационно-хозяйственного существования – города. Отметим, что продукт ремесла направлен в основном на удовлетворение хозяйственно-бытовых потребностей людей, а его психологические особенности заключаются в том, что предметное преобразование или технологически-операциональная часть включена в полный цикл деятельности наряду с целеполаганием (планированием), экономическим (отношения) и творческим (самореализация) компонентами. Иными словами, деятельность ремесленника на порядок психологически богаче, чем деятельность рабочего в крупном промышленном производстве, о чем еще будет сказано.

Интенсификация общественной жизни, а соответственно рост производительных сил и их качественное преобразование, идет за счет укрупнения, роста массы общества или населения, формирования и укрепления культурных и торговых связей, появление и закрепление новых потребностей, в том числе общественных. В качестве отдельного значимого фактора общественных преобразований следует отметить конфликт, в основе которого может лежать уже не просто биологическая потребность в лучших условиях существования, ресурсах пропитания, но и социальная, общественно или экономически необходимая для развития – в необходимых при-

родных ресурсах или, например, религиозная в основе (например, крестовые походы).

Такой рост определяет потребность в ином типе материального производства, а именно – в мануфактуре. Отметим уникальность культурной ситуации порождающей новый способ производства. Это, во-первых, относительная самостоятельность города с его демократическими установками (так называемый, бюргерский характер) в период перестройки властных структур позднефеодального общества (борьба светской и духовной власти, абсолютизация светской власти за счет ограничения феодальных свобод, появление регулярных государственных армий и т.д.). Во-вторых, произошедшее первичное накопление капитала. В-третьих, расцвет развития собственно ремесел и появление сложного продукта и потребности в нем, что обуславливает кооперативное начало в трудовой деятельности. Отметим, что разделение труда в мануфактуре достигает своего логического завершения в отношении к продукту производства и способам организации работы. В пределе – это разделение труда на операции, выполняемые одним работником. Производительные силы общества разделяются на три больших неравновесных группы. Первая – неквалифицированная или низкоквалифицированная рабочая сила, те, кто выполняет простые операции, заложенные в технологическом процессе. Для них не требуется специального знания и особых умений. Вторая группа связана с управлением мануфактурой, процессами труда, экономическими процессами, – управленцы (чаще всего владельцы, частичные собственники или нанятые люди), от которых уже требуется общая грамотность, принятие стратегических и тактических решений на производстве. И третья группа, вырастающая из предыдущего способа производства – ремесла, это те, кто разрабатывает, создает собственно технологические процессы, разбивает производство конечного продукта на операции, обеспечивает их инструкциями, средствами и орудиями производства и т.п. На современном языке это инженеры-технологи.

Этот способ производства закрепляет уже не сословно-функциональное разделение, а расслоение общества на экономическом основании. Одновременно происходит развитие морально-религиозного обоснования такого расслоения, которое включает в себя и воспитательные, формирующие функции, обобщенные под названием протестантская трудовая этика. По мнению М. Вебера, протестантская трудовая этика не

свойственна человеку от природы и является продуктом длительного воспитания. Она может сохраняться в течение длительного времени и дать ощутимый в масштабе прирост на государственном уровне лишь тогда, когда добросовестный труд приносит моральную и материальную отдачу.

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

В целом массовое промышленное производство, определяющее новый тип общества, заимствует то разделение труда и производственных процессов, которое возникает еще в мануфактуре, а соответственно воспроизводит и указанные на предыдущем этапе группы в массовом порядке – управленцев, технологов и рабочих. Однако качественно эти группы преобразуются. Усложнение технологий и техники крупного промышленного производства приводит к потребности массовой подготовки уже квалифицированных рабочих кадров. Сначала эта задача решается на самом производстве в виде производственного обучения, но затем складывается новый уровень образования, назначение которого массовая подготовка рабочих кадров.

Вторая группа – инженерно-технологические работники также возросла в массовом порядке, а к концу 19-началу 20 вв. в целом оформилось

профессиональное образование. Об особенностях его становления в дореволюционной России и в СССР в связи с плановой экономикой можно посмотреть здесь [3]. Существенным преобразованием становится то, что эта сфера значительно интеллектуализируется и приобретает проектировочный характер для решения высокотехнологических и технологически сложных задач развития общества. Как отдельный этап такого развития можно выделить появление и институционализацию инженерно-конструкторской деятельности.

Третья группа – управленцы также массово возрастает и решает задачи не только повышения производительности труда с привлечением методов организации производства и воздействия на работника, но и гуманизирует производство, не позволяя производственным функциям и капиталу резко доминировать над смысловым и экзистенциальным содержанием труда. Здесь можно отметить как начальный этап формирование школы человеческих отношений в результате хотторнских экспериментов Э. Мейо и современно направление гуманизации в организационной среде – управление человеческими ресурсами (УЧР) или HR (Human Resource). Организационно заметно смещение на обучение и развитие (отделы персонала, развития персонала и т.п.).

Заметим, что в 20 в. мощный триумвират прогрессивного вектора развития общества и национальной экономики – наука, образование, производство – становится не только очевиден на исторических примерах, но и в определенной степени предсказуем. Мало того технологическая основа общественного устройства очень быстро претерпевает изменения и на сегодняшний день говорится уже о шестом технологическом укладе, для которого необходимо новое мышление как специалистов, так и элиты, специальная подготовка и технологии [38]. Технологии и области деятельности, составляющие новый уклад: биотехнологии, нанотехнологии, проектирование живого, вложения в человека, новое природопользование, роботехника, новая медицина, высокие гуманитарные технологии, технологии сборки и уничтожения социальных субъектов. Ключевыми процессами являются проектирование будущего и управление им.

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

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

Для начала отметим существенные детали, определяющие уникальность человеческой психики. Традиционные психологические представления и устоявшаяся концепция возникновения сознания тесно связывает его с языком и совместной деятельностью. И это, по сути, верно. Однако необходимо понимать, что прямая каузальная связь здесь, скорее всего не работает, т.е. невозможно однозначно утверждать, что речь появляется благодаря совместной деятельности или наоборот, а сознание обусловлено их совместным влиянием и т.д. Прямая линейная логика представления здесь попадает в замкнутый круг, поскольку на фоне преемственности психического развития мы наблюдаем практически непреодолимый в плане объяснения разрыв в механизмах и основах развития. По крайней мере, между человекообразными приматами (ну и человеком, конечно) и остальными млекопитающими. С одной стороны мы видим преемственность психической организации, функций, свойств и способностей (например, антиципации, агрессии и т.д.) и разной степени сложности поведение, в том числе социальное. С другой – резкое качественное преобразование биологических основ развития психического у человека в социальные. Врожденные механизмы, обеспечивающие поведение у человека практически отсутствуют. Образно выражаясь, природа оставляет такой минимум врожденного, который способен обеспечить вероятность выживания и гибкость психического в разных условиях жизнедеятельности. Однако это же и ограничивает ее, поскольку на определенном этапе качественное своеобразие, как бы оно ни было приобретено, закрепляется. Хорошим примером являются немногочисленные свидетельства о детях-маугли и свидетельства из сравнительной психологии. Дети-маугли или феральные люди – человеческие дети, которые жили вне контакта с людьми с раннего возраста и практически не испытывали заботы и любви со стороны другого человека, не имели опыта социального поведения и общения. Попытки реабилитации, возвращения в социум таких детей практически бесполезны, а зачастую приводили к летальному исходу. Как показывают данные сравнительной психологии, критическим периодом для становления самосознания является возраст от года до четырех лет и, соответственно, на фоне опыта сначала непосредственного эмоционального общения, а затем и речевого. Собственно в пределах данного возрастного периода психические процессы

привязываются к внутреннему центру, источнику активности и побуждений, к «Я» превращаясь во внутренний мир личности. Организованная совместной деятельностью, проявлениями активности, общением с его совместными значениями психика становится «доступна самой себе» в форме самосознания. В психологии данная позиция достаточно давно оформилась не только в научно обоснованное [34], но и в образное представление о том, что «личностью не рождаются, личностью становятся». Естественно, это самое скромное и обобщенное указание на ключевое отличие психики человека и животного.

В рамках предложенного анализа, не акцентируя внимание на деталях психического и личностного развития в онтогенезе, следует указать на его основные механизмы – это дифференциация и интеграция. Рождаясь с ограниченным количеством врожденных реакций, человеческий ребенок приобретает все остальное через дифференциацию психических свойств, качеств, способностей в ходе жизнедеятельности, общения и совместной деятельности. Одновременно действуют механизмы интеграции, связывающие разноуровневые проявления психики в устойчивые структуры психологического порядка. Для убедительного примера достаточно представить, даже не обладая психологическим знанием, какая сложная психическая деятельность лежит за овладением ребенком письмом. В общем, здесь примеров приводить больше не надо. Достаточно указать на то, что культура, по-видимому, воспроизводит личность в ее многообразии и единстве, а личность способна сохранять и изменять культуру. Очевидно также, что та часть культуры, которая воспроизводит сущностные черты человека, наиболее устойчива и универсальна. Здесь уместно вспомнить культурно-историческую психологию Л.С. Выготского и, в частности, теорию формирования высших психических функций. Таким образом, культура и личность, взаимодействуя, порождают собственные вариации себя самих, становясь неравновесной динамической системой.

Однако в психологии возник и утверждается субъектный подход, обращающийся к сущностным характеристикам взаимодействия человека с миром и существования в нем.

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

1) это существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, то есть на основе образа предметного мира; 2) это человек, познающий и преобразующий окружающий мир; 3) это человек как носитель, источник, инициатор активности, это человек-творец в отношениях с противостоящими ему объектами предметной и социальной среды [8].

С позиций подхода С.Л. Рубинштейна деятельность не может быть бессубъектна, это всегда деятельность субъекта. Деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, то есть она необходимо является предметной, содержательной. Деятельность хотя бы в минимальной степени всегда творческая и самостоятельная [57]. По определению А.В. Брушлинского: «Субъект – это человек, люди на высшем для каждого из них уровне активности, целостности, автономности и т.д. ... Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) *личности* соотносительно с объективными и субъективными (цели, притязания, задачи) условиями деятельности и т.д.» [7]. Таким образом, формируется представление о том, что субъект – важнейшее из многообразных противоречивых качеств человека.

Своеобразие категории субъект определяется положением о том, что человек становится субъектом только в деятельности, проявляя, формируя и отражая те свои психологические свойства и качества, которые ориентированы на деятельность. Можно отметить, что основным механизмом формирования субъекта деятельности является соотнесение психической организации личности с требованиями деятельности. Однако обеспечение любых требований осуществляется целостным способом организации. Даже в условиях жестких нормативов деятельности личность проявляет не только свои адаптационные механизмы, но и активность в выработке приемов регуляции деятельности сообразно своим индивидуальным проявлениям для достижения требуемых результатов [6].

Вообще, следует отметить, что проблема субъекта междисциплинарна. В конечном итоге, возможно, это та проблема, которая свяжет сознание и фундаментальные законы живой и неживой природы. Укажем, что в русле постнеклассических представлений о мире и человеке формируются новые научные концепции и междисциплинарные направления исследований

так или иначе связанные с субъектом. Основной темой этих исследований и теоретических размышлений становится неопределенность как атрибут природного и социального. В физике проблема субъекта возникает в 20 веке в связи с формулировкой и интерпретацией принципов дополнительности (Н. Бор) и неопределенности (В. Гейзенберг), общей теорией относительности и современной квантовой физики, а сама возможность объективного полного познания фактически поставлена под сомнение. В социальных и гуманитарных науках идеи неопределенности также озвучиваются в рамках теории принятия решений, социальных, политических и иных прогнозов. Открытие общих закономерностей формирования, развития и функционирования сложных систем разной природы (в физике, химии, биологии, психологии) в рамках формирующегося междисциплинарного подхода, объединяемого общим названием «синергетика», придает новые интерпретации понятиям сложного и простого в понятийном поле различных наук. Таким образом, вскрывается внутренняя логика функционирования и развития систем различной природы в их взаимодействии с другими системами, включая параметр неопределенности.

В психологии на сегодняшний день также особое внимание уделяется расшифровке внутренней логики развития человека (саморазвитие) в противовес абсолютизации социального взаимодействия как исключительного источника развития. Реально истоки поиска логики внутреннего развития в психологии можно усмотреть в психодинамическом направлении. В понимание неопределенности, перенесенное на психологическую почву, немало вносит концепция бессознательного. Однако действительное начало этому процессу прокладывает гуманистическая психология с понятиями самоактуализации и самореализации. В отечественной психологии личности и психологии профессий давно эксплуатируется понятие «самоопределение». Неопределенность в этих процессах отражается как многовариативность сценариев развития человека. В целом, на сегодняшний день, понимание иррационального и его роли в психике переносится со сложных глубинных, инициирующих процессов на обычное, повседневное поведение человека (Д. Канеман – поведение потребителя; А.В. Юревич – социальная психология науки), а интенция саморазвития если не отрицает среду как формирующий фактор, то существенно снижает ее значимость.

В отечественной психологии, начало собственно субъектному подходу было положено через рассмотрение человека в его целостности (раз-

ноуровневых свойств) к предметной деятельности. Не будем указывать на методологические расхождения А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, отметим, что сам подход оказался чрезвычайно эвристичным для описания и понимания проявлений человека в отдельных видах деятельности. Однако на сегодняшний день не последней задачей фундаментальных психологических исследований становится расширение представлений о субъекте, в противовес его узкому пониманию как субъекта различных видов деятельности (учебной, трудовой, познавательной и т.д.). Эта задача решается как в отдельных научных публикациях, связанных с пониманием личности как субъекта жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, Э.В. Сайко и др.) и рассмотрения характеристик субъекта в отдельных сферах жизни, так и в целых направлениях, в которых понятие субъекта является системообразующим (психология субъективной семантики (Т.И. Артемьева), нарративная психология, а также отдельные направления психотерапии).

Переходя к интегральному пониманию субъекта, мы вынуждены обратиться к его сущностным характеристикам. Рассматривая в качестве одного полюса существование человека (то есть возможности его реализации в онтогенезе), мы вынуждены признать, что он конечен, т.е. ограничен пространством и временем. Но, рассматривая его осуществление (как потенциальное в нем), мы выйдем на уровень всего человечества или даже «человеческого», а здесь границы обнаружить чрезвычайно сложно. На это противоречие человеческого существования указывали Н.А. Бердяев, М.М. Бахтин, С.Л. Рубинштейн и др. Такая двойственность задает некоторую «метафизичность» всей проблеме субъекта и порождает огромное количество интерпретаций. Кроме того, в социальном пространстве начинает рассматриваться и групповой субъект. Каким образом выйти на методологию и аппарат эмпирической психологии и насколько здесь правомерно каузальное понимание вопрос нерешенный, а может быть и неразрешимый.

Обобщая понимание субъекта, следует рассмотреть его в саморазвитии в психологическом пространстве и времени. Опираясь на логику синергетики в отношении самоорганизующихся систем, закономерностей их развития и существования, можно предположить, что субъект как конкретная реализация потенциального человеком в предметном пространстве подчиняется тем же закономерностям во взаимодействии со средой. Субъект в такой интерпретации также начинает выступать как система, обла-

дающая значительно большим количеством степеней свободы по отношению к другим системам, способная познавать и преобразовывать их в соответствии с логикой собственного развития и функционирования. Становление субъекта является процессом интеграции индивидуальных, личностных и индивидуальных характеристик в особую систему, связанную с познанием, преобразованием и действием в рамках других систем, в частности – социальных. Качественным результатом начальных этапов развития субъекта как системы становится самопознание, саморазвитие, самодетерминация. Познание, действие и преобразование субъектом других систем и себя является условием, процессом и результатом развития субъекта и приобретения особого качества – субъектности, в котором субъект становится способен целенаправленно проявлять и преобразовывать уже себя. Пространство и время выступает, с одной стороны, как «фон», предельное измерение существования и функционирования систем различного рода, в том числе и самого субъекта. С другой стороны, пространство и время выступают как преобразованная и преобразующая психическая реальность. Психика функционирует здесь и сейчас, но одновременно продолжена как в прошлое, так и в будущее (или прошлое и будущее свернуто в настоящее), а пространство может быть преодолемым и непреодолеваемым. Эта двойственность отражается в континуальности/дискретности, измеримости/бесконечности пространства-времени. В таком понимании конструкт «хронотоп» в иррациональности, в неразделимости пространства, времени и чувства становится высшим проявлением субъектности, отражаемым самим субъектом.

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

Ну и наконец, третья линия нашего анализа посвящена *взаимодействию человека и социума в многообразии его проявлений.*

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

Конституирующим началом группы себе подобных у человека становятся не биологически закрепленные взаимоотношения, а психологические характеристики сходства, разворачивающиеся в дальнейшем в культурные различия. В концепции Ч. Дарвина и дальнейших исследованиях, прежде всего этологов и психологов было показано, что агрессия является необходимым «инструментом» выживания, направлена на представителей своего вида, претендующих на те же ресурсы. Отметим еще одно обстоятельство. Прямое столкновение в плане выживания «невыгодно» живой природе, поэтому значительная часть агрессивного поведения в природе ритуализирована либо в коммуникативных, либо в устойчивых поведенческих паттернах, основанных на рефлексах и инстинктах. Поскольку врожденных механизмов поведения у человека нет, то и прямых поведенческих паттернов, останавливающих агрессивное поведение тоже нет. Последние исследования (начиная с Дж. Гуделл) показывают, что и человекообразные обезьяны способны проявлять такой уровень агрессии. Наиболее полно данные представления отражены в работах К. Лоренца. Соответственно становление такого поведения связано только со становлением устойчивого запрета, сначала общественного под угрозой группового отчуждения, а затем и интериоризированного (нравственного, морального).

Таким образом, вместе с необходимостью совместного существования, порождающем альтруистические тенденции видового поведения у человека, агрессия образует своеобразную «двойственность», противоречивость поведения человека. Наибольшее психологическое напряжение в дискурсе «социализация – индивидуализация», как отмечают исследователи, возникает на границах «свое-чужое», «присвоение-отчуждение», «они» и «мы» [39].

В границах родо-племенных отношений распознавание своего-чужого основано на непосредственной перцепции, как действующих механизмах психики. Однако уже на этом этапе значительную роль начинают играть психологические признаки. Деятельность следопыта, например, заключается в том, чтобы воссоздать поведение или деятельность того, по

чьему следу он идет, предсказать его действия. Соответственно в качестве таких признаков начинают выступать способы деятельности и предметы. Складывающиеся общественно закрепленные способы определенных действий, предметная среда позволяет отличить своего от чужого. Образно говоря, другой действует иначе. В общем-то, это изначальная предпосылка к возникновению и идентификации более крупных человеческих общностей, таких как этнос. Этноты, их развитие и взаимодействие предмет, конечно, особого разговора в рамках этнологии. Для нас важно, что этническое самосознание формируется во многом основываясь на бессознательных механизмах усвоения паттернов поведения и образцов психической деятельности, а этническая идентичность, если она сформировалась, мощный фактор общественного взаимодействия. Поскольку одним из конституирующих этнос факторов является территория (поэтому и нельзя этническую общность рассматривать как чисто социальное образование), то исторически ранние межэтнические конфликты возникают в основном в результате территориальной экспансии. Однако следует отметить, что интенсификация взаимодействий между этносами сама по себе предпосылка этнического конфликта или столкновения культур. Например, татаро-монгольское нашествие можно рассматривать как столкновение культурно (и военно) объединенного татарского и монгольского этноса и этнически родственных славянских племен. Однако можно рассматривать и как столкновение ценностей, способов деятельности, образа жизни кочевой и оседлой культур. Заметим также, что и полная изоляция этноса ни к чему хорошему не приводит, поскольку обедняется, примитивизируется культура, а если этнос невелик по размерам, то чаще всего происходит еще и генетическое вырождение.

В общем, следует учесть то, что этническая идентичность является во многом стержневой для становления индивидуального и общественного самосознания. Однако отметим, что в историческом процессе помимо непосредственной социальной перцепции и «видо-групповой» (этнической) идентификации постепенно складываются и другие формы взаимоотношений человека с обществом, которые конституируют само общество. Прежде всего, это потребность организации властных и управленческих функций в сообществах, выходящих за рамки родо-племенных отношений, основанных на кровном родстве. Здесь в самом широком смысле имеется ввиду становление государственности не просто как механизмов власти и

реализации управленческих решений в общественной жизни, но и их отражение в общественном и индивидуальном сознании. Не вникая в тонкости государственного устройства и его генезиса, следует отметить права и закон, формально регулирующие индивидуальные и общественные взаимоотношения, в том числе с самой государственностью. Однако помимо формализованных, официальных, институционально закрепленных норм, в обществе воспроизводится их неформальная основа – моральные, нравственные, религиозные. В данном контексте малосущественна их специфика и конкретика, главное, что в сознании заложен возможный конфликт между ними (вспомним долг и честь), причем конфликт очень серьезный – вплоть до последнего выхода – суицида.

Заканчивая тему развития общественных отношений и взаимодействия человека с обществом, следует отметить и их деятельностную природу, поскольку именно совместная деятельность конституирует психику человека, ее фило- и онтогенез, а также собственно общественные отношения. Подчеркнем, что в социальной психологии именно общая, совместная деятельность, ее цель, на основе чего формируется единство, определяет границы социальной группы. В более общем плане, теория массовой деятельности (Г.П. Щедровицкий), утверждает, что общество с необходимостью в массовом порядке воспроизводит те виды деятельности, которые необходимы для его существования (медицину, архитектуру, право и т.п.), а уже конкретные люди вовлекаются в эту деятельность как ресурс. Мы отметим, что проявления, самоосуществление человека в деятельности формируют своеобразные, а зачастую и уникальные формы взаимоотношений как межличностных, так и индивида и общества, а также групповых (авторитет, наставничество, конкуренция, кооперация и т.д.). Можно также отметить, что профессионалы образуют новые типы сообществ, в которых иные формы взаимоотношений и различий могут считаться несущественными (этнические, религиозные, половые и тому подобные различия).

Проанализировав в самом общем виде три предложенные аспекта, следует указать на то, что они, естественно, никоим образом процессуально неотделимы друг от друга, а их взаимодействие порождает конкретное исторически-культурное своеобразие личности, индивидуальности и общества. В рамках устойчивых социальных границ и общественных отношений для внутриличностного конфликта, воспринимаемого как конфликт реальностей социального существования, требуются серьезные основания

(например, значимые, эмоционально противоречивые события индивидуальной жизни). На наш взгляд, следует указать на два взаимосвязанных фактора, которые в 20 в. объективно инициируют конфликт реальностей.

Первый – это развитие, точнее – качественное преобразование, двух общественных инфраструктур – транспорта и связи. Появление железнодорожного, а затем и воздушного транспорта преобразует качество жизни, придает человечеству и его ресурсам мобильность в рамках земного шара. Развитие связи, основываясь первоначально на транспортной инфраструктуре, преобразуется в электрические (телеграф, телефон), а затем и электронные коммуникации. Отметим, что массовый продукт грамотного человека – газета появляется только во второй половине 19 века. В России задача грамотности общества решается, например, только в 30-е гг. 20 в. Но с начала 60-х гг. 20 в. и даже раньше формируются практически все ведущие СМИ, образно получающие статус «четвертой власти».

Формирующиеся транспортная и коммуникативная инфраструктуры существенным образом изменяет и формирует как общественное, так и индивидуальное сознание. Возможности и социальные границы «дробятся, образуя острые углы» в сознании человека. Для примера представим, какой целостностью природы и мотивирующей силой необходимо обладать, чтобы преодолеть собственное сопротивление, сопротивление общественных устоев и границ, просто препятствующих обстоятельств и событий, и стать М. Ломоносовым. В феодальном обществе социальные границы настолько просты и устойчивы, что возможностей для самоопределения у обычного крестьянина в рамках сословного закрепления практически и нет, а «взломать» их через конфликт способны только качественные преобразования, медленно назревающие в способах производства и общественном сознании. Напомним еще, как, к примеру, медленно менялись установки по отношению к чернокожему населению в «самой демократичной» стране мира США, расовые дискриминации отмечались вплоть до середины 20 в.

Это достаточно отвлеченные исторические примеры, но в целом отметим, что мобильность человека внутри общества возрастает на порядок, как и возможность знакомиться, осваивать и присваивать элементы своей и других культур через классические средства массовой коммуникации, а к концу 20 в. – через Интернет с весьма образной метафорой «мировая паутина».

В целом изменение этих двух инфраструктур приводит ко второму фактору – общему процессу глобализации. Естественно, глобализация во многом завязана на экономику. Можно наблюдать как с определенного момента производство и торговля приобретают транснациональный характер, изменяется соотношение внутреннего потребления, производства и экспорта-импорта, что начинает определять национальные экономики. Естественным образом это было и исторически раньше, но масштабы преобразуются в качество, свидетельством чему не только крупные исторически и общественно значимые события, в которых экономика испытывает потрясения, (как Первая и Вторая мировая война), но и незначительные, приводящие к катастрофическим последствиям во все мире (экономический кризис 2008 г.). Но экономика еще не все сферы жизнедеятельности человека. К ней примешивается политика, собственно культура с ее своеобразием, транслируемым менталитетом и установками и т.д.

Усиливающееся взаимодействие и его интенсивность обуславливает столкновение интересов, что провоцирует и конфликт, а не только кооперативные тенденции. Вообще отмечается, что 20 в. – век обострения этнических конфликтов (в секторе Газа, например, уже полвека). В общем-то, это уже не просто этнические трения, но и столкновение ценностей, интерпретаций жизни, порождаемых разными типами культур, зачастую замешанных на неблагородных мотивах или целях. Вспомним, что терроризм национальности не имеет.

Отметим также, что человечество на техногенном пути порождает ряд совершенно новых проблем, опыта решения которых в истории найти невозможно, по крайней мере, в таких масштабах. Например, экологические проблемы, устранение неблагоприятных последствий собственной хозяйственной деятельности или проблемы утилизации ядерных отходов и т.п. Это требует не только осмысления, но и вполне конкретных действий кооперативного характера. Не случайно появление именно в 20 в. организаций международного характера, причем в самых разных областях, – Организации объединенных наций, Всемирная организация здоровья и т.п. Адекватный ресурс в качестве примера найти сложно, но общую картину можно посмотреть здесь [40].

Последняя ссылка тоже пример того, каким образом преобразуется информационное пространство современного общества. В Web 2.0 контент (или содержание) формируется любым потребителем, который одновре-

менно становится и ее источником, причем он может находиться где угодно (был бы доступ в сеть) и, зачастую, сохранять анонимность. В общем-то, это основа формирования открытых сообществ самого разного характера (профессионального, бытового и т.п.), преступная деятельность также все больше связывается с электронными системами. Открытых отметим потому, что сеть нивелирует социальные и этнические границы (точнее во многом игнорирует), но сформировавшаяся ментальность, несомненно, в информационном продукте себя проявляет.

В общем, можно привести множество примеров, характеризующих современное общество как информационное. Однако лучше обозначить здесь противоречия и механизмы, которые позволяют ввести термин «конфликтующие реальности» применительно к человеку в его взаимодействии с современным обществом.

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

Во-вторых, многообразие способов и сфер выбора затрудняет сам процесс этого выбора как формирующего идентичность со зрелыми способами самореализации. Зачастую проще отказаться от такого выбора. К этому противоречию можно привязать представления об обществе потребления. Становление молодежных движений в США и Европе также можно рассматривать как личностную реакцию взрослеющей молодежи на изменение социальной среды, вплоть до протестных и отказных (панки и хиппи). В качестве механизма компенсации сложности выбора и обретения идентичности можно рассматривать формирование субкультур, в том числе маргинальной направленности, а также возрастание аддиктивного поведения.

Богатая информационная среда формирует не только позитивные тенденции для развития личности и интеллектуальной сферы, но во многом и упрощает их, а в силу типологических особенностей может стать избыточной, формируя феномены, которые уже отмечаются психологами — «клиповость» восприятия и мышления, снижение критичности мышления,

возврат и опора на генетически ранние формы мышления (наглядно-образное, в частности) и т.п.

Как общий психологический механизм, делающий «конфликтующие реальности» реальными, можем обозначить следующее.

В детстве, несмотря на общую пластичность и гибкость психики, закладываются общие, обусловленные процессами развития, и частные, обусловленные системой воспитания, механизмы социального взаимодействия. В этом процессе уже заложена конфликтность, зачастую вытесняемая в индивидуальное и коллективное подсознание. С обретением самосознания в раннем детстве, ребенок начинает осваивать социальную среду сначала через игру, а затем и учение, но не просто усваивает готовые формы реакций и поведения, но через их основу – психику, организованную совместными значениями, т.е. сознание. Усложнение этих структур в подростковом возрасте приводит к их качественному преобразованию, не случайно психологи называют этот возраст периодом второго открытия «Я». Сложная работа по построению собственной личности начинает «наткаться» сначала на противоречия воспитания и реальностей «взрослой» жизни, а в юношеском возрасте, в период обретения идентичности (по Э. Эриксону) и на противоречивые тенденции развития общества. На фоне изложенных особенностей информационного общества, его возможностей и возможностей, предоставляемых человеку для самореализации, эта сложность ощущается на уровне дифференциации обобщенной социальной среды по разным основаниям. Эти дифференцированные элементы социальной среды складываются в обобщенные образы, которые и представляют собой указанные реальности, в подавляющем большинстве в каких то «узких» местах конфликтно пересекающиеся.

Углубляться дальше не будем, за исключением вывода. Именно подростковый и юношеский возраст являются самыми уязвимыми для негативных реалий информационного общества. Естественным механизмом обретения идентичности в таких сложных обстоятельствах являются процессы самоопределения, механизмы которых отработать самостоятельно в данном возрасте исключительно сложно. Однако есть психотехнологии, позволяющие эти механизмы формировать, отражать и осваивать. Здесь, к примеру, назовем активизирующие профориентационные игры (Н.С. Пряжников), которые не просто ненавязчиво информируют о мире профессий и делают доступным рефлексия по поводу содержания труда и собственных

способностей, но и затрагивают сложные вопросы нравственного, этического самоопределения в труде. В конечном счете, затрагивая целостный процесс онтогенеза в условиях информационного общества, обретение индивидуально своеобразного образа и стиля жизни (по Г. Олпорту) есть гарант ее продуктивности в значимости, в личностных смыслах, в экзистенциальных переживаниях. Или, пользуясь отечественными наработками в области субъектного подхода, по К.А. Абульхановой, личность должна стать субъектом собственной жизнедеятельности. Тогда, вполне возможно, социальная действительность будет преобразовываться на человекомерных основаниях [69].

1.2. Рефлексия современных квалификационных проблем в контексте представлений об общественном развитии

Предложенный анализ касается взаимосвязи проблем подготовки высококвалифицированных кадров в современном обществе.

Интенсивное научно-техническое развитие порождает новые формы взаимодействия и коммуникаций, что качественно преобразует не только само общество, но и представления о нем. Преобразования инфраструктур (коммуникации и транспорта), научно-техническая революция, совместно с интенсификацией политической и общественной жизни, ростом качества жизни приводят к представлениям о постиндустриальном (информационном) обществе и обществе потребления.

Осмысление общественного развития через категорию «информационное общество» начинается с работ Ю. Хаяши, Ф. Махлупа (1962) и Т. Умесао (1963). Теория «информационного общества» была развита в трудах М. Порат, Й. Масуда, Т. Стоуньер и др. [75, 76, 77], которые обозначали современный социум, отталкиваясь от возросшей или возрастающей роли знаний, как «the knowledgeable society», «knowledge society» или «knowledge-value society» [66]. Специфика трудовой занятости во второй половине 20 в. существенно изменяется. Развитие автоматизированных производств и поточных линий высвобождает работоспособное население из промышленного производства, растет доля занятых в сфере обслуживания и информационных коммуникациях, а СМИ получают образный, и это показательно для информационного сообщества, статус «Четвертой власти». Развитие современных средств коммуникаций порождает функцио-

нирующую структуру Internet с весьма образным обозначением «Всемирная паутина». На сегодняшний день активно обсуждается применимость сетевых принципов к анализу общества [42].

Общество потребления как прогноз общественного развития был впервые обозначен Э. Фроммом, а на сегодняшний день рассматривается как совокупность общественных отношений, организованных на основе принципа индивидуального потребления. Массовое потребление материальных благ и формирование соответствующей системы ценностей и установок, разделяемых подавляющим большинством, является одной из черт современного человечества [5, 22]. Среди социологов и общественных деятелей есть как сторонники, так и противники потребительства, но мы обратим внимание на аргументы, которые касаются развития производительных сил, квалификации и образования.

Аргументы сторонников общества потребления	Аргументы противников общества потребления
<p>В обществе потребления производители имеют стимул совершенствоваться и создавать новые товары и услуги, что способствует прогрессу в целом.</p> <p>Высокие потребительские стандарты являются стимулом для зарабатывания денег и, как следствие, упорной работы, продолжительной учёбы, повышения квалификации.</p> <p>Члены общества потребления требуют более высоких экологических стандартов и экологически чистых продуктов, вынуждая производителей создавать их.</p> <p>Потребление сырья и товаров из стран «третьего мира» способствует их развитию.</p>	<p>Основной целью индивидуума становится потребление, а упорная работа, учёба, повышение квалификации – лишь «побочный эффект».</p> <p>Основой общества потребления являются природные ресурсы, многие из которых невозможны.</p> <p>В обществе потребления снижается ответственность отдельного человека.</p> <p>Для функционирования общества потребления достаточно лишь тонкой прослойки людей, двигающих прогресс, к которым предъявляются повышенные требования в плане квалификации.</p> <p>Моральные ценности общества потребления отрицают необходимость всестороннего умственного, нравственного и духовного развития человека, что ведет к деградации их как личностей, упадку массовой культуры и упрощает манипулирование общественным сознанием.</p>

Анализ черт современного общества в итоге приводит к представлениям об обострении противостояния в противоречивых процессах и уста-

новках «глобализации – антиглобализации», «традиционного – инновационного», «консервативного – радикального» в технологиях, социальных практиках, национальных экономиках, а также, естественно, национальных образовательных системах.

Подчеркнем, что профессиональное образование как система, регулируемая и поддерживаемая государством, начинает формироваться с интенсивным развитием промышленного производства. Первые профессионально-технические школы созданы в Германии в начале 18 в., во Франции в начале 19 в., в США в 70-х гг. 19 в. В России первые профессионально-технические учебные заведения (горнозаводские школы и др.) появились в начале 18 в., однако более широкое развитие они получили с середины 19 в.¹. Только к концу 19 – началу 20 в. техническое образование начинает смыкаться с высшим, формируя в 20 в. уникальные национальные системы профессионального образования. Отметим, что это период дифференциации профессиональной подготовки, выделения исходя из общественных потребностей тех профессий и специализаций, которые требуют долговременных усилий по овладению не только практическим, но и теоретическим знанием. Одновременно складываются системы управления, экономического регулирования и прогнозирования такого общественного института как профессиональное образование.

Таким образом, на современное состояние систем образования в государственном масштабе оказывают влияние не только исторические особенности их становления, но и потребности как индустриальной, так и постиндустриальной эпох, формируя запрос на тип и квалификацию специалистов, обслуживающих существование общества и его прогресс. В контексте хотелось бы подчеркнуть заявленную в теме проблему исходя из следующих положений, которые можно рассматривать как общие тенденции:

Требования к уровню квалификации. Передовые технологии, их осуществление, обслуживание, совершенствование и преобразование требуют высокой и высшей квалификации на основе как глубокого, так и широкого освоения профессионального знания, которое в значительной степени становится теоретическим и междисциплинарным. Покажем на примере компьютерной техники в упрощенном виде. Достаточно сложную вычислительную машину можно создать на механической основе, что исторически становится делом изоощренного ума и практических навыков. Обществен-

¹ БСЭ: Профессионально-технические учебные заведения. Т. 21. 1975.

ные потребности, передовая наука и практика порождает массовую потребность в подобном устройстве, а это требует не просто решения конкретной прикладной задачи, но и осмысления, разработки системы принципов для совершенствования технологий. Перевод вычислительных машин на электрическую основу состоялся уже в 1930-х годах, когда были предложены новые электромеханические компоненты (реле). В 1940-х были созданы первые полностью электронные компьютеры, имевшие в своей основе электронные лампы. В 1950–1960-х годах на смену лампам пришли транзисторы, а в конце 1960-х годов используемые сегодня полупроводниковые интегральные схемы (кремниевые чипы). В настоящее время ведутся серьёзные работы по созданию оптических компьютеров, перспективным направлением является использование достижений молекулярной биологии и исследований ДНК, а один из самых новых подходов, способный привести к грандиозным изменениям в области вычислительной техники, основан на применении квантовой физики.

Представляется, что на этом примере можно сделать вполне очевидные выводы в отношении теоретической и практической сложности развивающихся технологий, а также уровня квалификации тех, кто должен с ними работать и совершенствоваться. Кроме того, тезис противников общества потребления о том, что для его функционирования достаточно лишь небольшой прослойки людей,двигающих прогресс, получает вполне ясную аргументацию, поскольку массовому пользователю, потребителю в конечном итоге все равно, на каких принципах работает устройство.

Процесс освоения квалификации. Освоение профессии или профессиональной области – сложный, противоречивый процесс, а также одна из масштабных жизненных задач. В этом тезисе обобщены психолого-педагогические проблемы – как индивидуального освоения профессии, так и общественные способы организации этого процесса. На основе анализа концепций профессионального становления и развития мы условно можем выделить два периода. Первый – период опосредованного освоения профессии (дифференциация и развитие способностей, интересов в детском возрасте, профессиональное самоопределение, учебно-профессиональная деятельность в профессиональном учебном заведении). Второй – период освоения профессии непосредственно в ходе ее выполнения (полноценное освоение операционально-технической стороны деятельности, преобразование ее мотивационно-потребностной стороны в конкретных жизненных

обстоятельствах, взаимоприспособление личности и профессии и т.п.). То есть в общем виде речь идет об общественных практиках воспроизводства квалифицированных кадров не только в контексте систем профессионального образования, но и в целом взаимодействия и согласованности разнообразных общественных институтов. В индивидуальном отражении проблема освоения профессиональной области предстает одна из сложных жизненных задач.

Динамичность профессионального знания и требования к личности. Третья проблема затрагивает не только общественные отношения, но и профессиональное знание в целом, а также индивидуальное приобретение квалификации в современном обществе. Это, конечно же, ускорение темпа жизни. В инструментальном аспекте оно проявляется в устаревании профессионального знания в течение жизни одного поколения, вследствие чего формируется потребность не просто в длительном, но и динамично изменчивом процессе освоения квалификации. В индивидуальном представлении – это постоянный, зачастую вынужденный процесс профессионального самоопределения, как в освоении, так и в выполнении профессиональной деятельности, что предъявляет особые требования к личности современного профессионала, которые можно обобщить в понятии социально-профессиональная мобильность.

Представленные положения приобретают сверхактуальность и значимость, если рассматривать их в контексте не только альтруизма (взаимодействия), но и конкуренции государств как общественных систем. На сегодняшний день говорится о шестом технологическом укладе, для которого необходимо новое мышление как специалистов, так и элиты, специальная подготовка и технологии. Технологии и области деятельности, составляющие новый уклад: биотехнологии, нанотехнологии, проектирование живого, вложения в человека, новое природопользование, роботехника, новая медицина, высокие гуманитарные технологии, технологии сборки и уничтожения социальных субъектов. Ключевыми процессами являются проектирование будущего и управление им [38].

То есть политически, социально и экономически будут доминировать те общественные системы, которые готовы осваивать и применять данные технологии. Можно, конечно, отметить достаточно универсальную закономерность, а именно – технологии при их освоении, массовом воспроизводстве в современной экономической системе существенным обра-

зом дешевет. Однако для того, чтобы это происходило, необходима не только общественная потребность и финансовый капитал, но и квалифицированный человеческий ресурс.

Поэтому очевидно, что одной из ключевых задач для развитых государств в этом отношении является обновление национальных систем образования, возможно не только в отношении содержания, т.е. открытия новых специальностей подготовки, но и структуры профессионально-образовательного процесса.

Необходимо указать еще на некоторые особенности современного общества, помимо приведенных ранее, для обозначения сложности задач и проблем, встающих перед обществом в реализации шестого технологического уклада, квалификационных требованиях к нему и системе профессиональной подготовки. Современные коммуникационные системы порождают новые формы взаимодействия, в том числе между профессией и профессиональным образованием. Кроме достаточно очевидных достоинств, можно назвать и усложняющие условия, в которых новейшим технологиям и образованию придется функционировать, в порядке перечисления:

Нелокальность экономики развитых стран, формирующаяся в связи с глобализацией, может порождать системные кризисы макроэкономического масштаба. Если в начале века и даже середине серьезные кризисы касаются экономик отдельных стран (Великая депрессия, послевоенное экономическое состояние Японии и т.п.), то конец XX – начало XXI в. это серьезное колебание всей мировой системы. Примером этому является кризис 2008 и сложности европейской экономической структуры последнего времени. Кроме того, обозначенная нелокальность при решении актуальных экономических задач – социальной поддержки и т.п., может закрыть стратегические перспективы через отток финансирования от наукоемких технологий.

Возросшая виртуальность финансовой сферы может рассматриваться как потенциальный источник экономического кризиса вследствие необеспеченности виртуальных финансов реальным товаром. Кроме того возрастает ее уязвимость для информационного вмешательства, манипулирования и т.п. через современные средства коммуникации.

Обостряется конкуренция в области инновационных технологий, производства, управления и т.п., что, в частности, заметно в формировании позиций по отношению к авторскому праву в интеллектуальной сфере. Конкуренция обуславливает не только прогресс в области изобретения, за-

имствования, аналогов, но и препятствия для совершенствования технологий через механизмы запретов, высокие лицензионные цены, акцизы и т.п.

Уязвимость сложных технологий и техник. Как показали исследования в области синергетики, функционирование таких систем носит иной характер, не постепенного износа запаса прочности, а по закономерностям катастроф, когда незначительные причины вызывают резкое изменение состояния систем. Техногенные, да и не только, катастрофы последнего времени меняют наши представления о надежности техники, а также показывают, что не последнюю роль в причины критических инцидентов вкладывает человеческий фактор.

Утрата информационным обществом устойчивости (малые группы могут оказывать существенное воздействие, например, терроризм) в том числе и на новой технологической платформе.

Новые проблемы и вызовы человечеству, решение которых отсутствует в общественном опыте и требует кооперации планетарных масштабов (экологические проблемы производств, захоронения ядерных отходов и т.п.).

И, наконец, потребность в кооперации и координации сложных проектов, в первую очередь научных и технических. Координация и финансирование сложных международных проектов, в том числе научных, которые национальная экономика уже «потянуть» не в состоянии (например, БАК или освоение ближайшего космоса), поскольку неспособна воспроизводить продукт или услугу серийно.

Естественно, это далеко не все проблемы глобализации, порождающие новые квалификационные потребности, однако от них можно уже перейти к характеристике квалификационных требований.

В первую очередь подчеркнем, что высокая квалификация в наукоемких или технологически сложных производственных областях является продуктом длительной профессионализации. Уже на примере анализа ремесла заметно, что достижение мастерства в профессии связано с творческими потенциями человека, направленными на предмет или процесс деятельности, когда результат профессионального труда становится уникальными. Концепции профессионального становления и развития, как отечественные, так и зарубежные, разработанные в предметном поле психологии практически без исключения содержат мысль о том, что достижение вершин в профессии – удел далеко не каждого. Подробнее на этом останавливаться не будем, кроме того, что отметим: возрастание технической

сложности или наукоемкости современных технологий и их массовость, требуют от общества все больших усилий по организации не только государственных систем профессиональной подготовки, но и механизмов передачи профессионального, научного и иного опыта. Это, безусловно, требует пересмотра устоявшейся системы профессионального образования, т.е. не только ориентации на вариативность и непрерывность, но и системы психологического сопровождения профессионального развития человека.

Второй аспект современной квалификационной структуры заключается в том, что социально-экономическое расслоение современного общества во многом основано на квалификационном признаке. Например, в английском языке существуют три понятия, описывающих профессиональные виды деятельности: job – работа, occupation – занятие, вид деятельности и profession – собственно профессия. Подчеркнем, что различия в таком представлении достаточно условны, но обусловлены сложностью самой деятельности и задают социальные стандарты успеха. Естественно ощущаемая разница в социальном статусе и финансовом положении существенно зависит от рынка труда и национальной экономики.

Третья составляющая связана с чрезвычайно быстрым обновлением самого мира профессий и профессионального знания. Система образования, сложившаяся в эпоху индустриального общества, оказывается достаточно медленнодействующей структурой. Можно отметить устаревание квалификационной основы воспроизводства производительных сил общества, в частности – массовое воспроизводство устаревших профессий, медленная институционализация новых и т.д. Кроме того, следует отметить нарастающую потребность в самообразовании, самоопределении и отсутствие их психологически обоснованных моделей или институционализированных общественных практик, позволяющих снизить издержки общества от индивидуальных затруднений в этих процессах. Существенным плюсом грамотного и информационного общества вообще является доступность информации, в том числе профессиональной, появление новых форм образования и самообразования (дистанционное, e-learning и т.д.). Сюда же, как затрудняющий фактор, можно обозначить, что воспроизводство высококвалифицированных кадров в информационном обществе происходит в условиях «информационной инфляции» («мусорное знание», сверхбыстрое обновление профессионального знания, копипаст и т.д.).

Это далеко не все тенденции воспроизводства квалификаций в современном обществе, отразившем себя как общество потребления и информационное общество. В заключение укажем на установки общественного сознания, которые затрудняют, создают препятствия, барьеры инновационному развитию в самом общем виде.

Одним из существенных препятствий является иррационализация значительной части общественного сознания. А.В. Юревич рассматривает ее как часть интроверсии современной цивилизации. По его данным, «в современной России созданное наукой телевидение явно предпочитает ей астрологов, магов, колдунов и прочую подобную публику, которой в нашей стране уже насчитывается более 300 тыс. «единиц» – почти столько же, сколько профессиональных ученых» [74]. Совместно с негативными тенденциями, приписываемыми обществу потребления, такая установка способна затормозить наиболее прогрессивные идеи. Здесь еще есть поле для анализа, в частности – доминирование прикладных разработок над фундаментальными, сокращение временной перспективы научных прогнозов, неспособность обывателя понять и оценить результаты научного познания и т.п.

И вторая тенденция, во многом идущая из первой, – «демонизация» и «высмеивание» новых технологий и знания. Наиболее адекватным примером последнего времени, представленным так или иначе в сознании потребителя, являются генетически модифицированные продукты (ГМО). Можно также вспомнить «страшилку» нанотехнологий – «нанослизь», нитраты и прочие примеры, а развитие нанотехнологий в России – одни из самых осмеиваемых научных тем. Конечно, можно было бы легко провести водораздел в общественном сознании, используя категории «невежество/знание», однако это слишком упрощенно, поскольку для сколь-нибудь вменяемого понимания необходимо быть специалистом, суждения которых в отношении одного и того же также зачастую расходятся. Просветительская же функция в науке, к сожалению, свелась к минимуму, а одно образование не в силах переломить тенденцию.

Таким образом, развитые и развивающиеся страны стоят перед вызовами прогрессивного развития, порожденными самой индустриальной и постиндустриальной цивилизацией – усложнение и повышение требований к таким квалификациям, которая станет «острием» прогресса на фоне расширяющихся потребностей и возможностей самоопределения в современном обществе.

1.3. Профессиональное образование как фактор развития личности

Образование – составная часть и одновременно продукт *социализации*. Образование стоит на фундаменте *научения*, которое происходит в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения заключается в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры, т.е. правил поведения, мышления, знаний и технологий (способов и орудий деятельности), от поколения к поколению [53].

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

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

Повышение уровня образования определяется социально-политическими, экономическими и культурными условиями общества. Наиболее тесна взаимосвязь образования и культуры. Индустриальное общество существенно обогатило культуру, расширило ее границы. Производство материальных ценностей стало частью культуры. Промышленная революция привела к возникновению практико-ориентированного образования. Постепенно на первый план вышли два вида образования: общее, направленное на освоение социокультурных технологий и воспитание личности, и функциональное, ориентированное на освоение индустриальных технологий и становление работника. Оба вида оформились в начале XX в. как общее и производственное образование. Последнее постепенно трансформировалось в профессиональное образование.

В конце XX–начале XXI столетия происходит переход к постиндустриальному обществу. Развитие информационных технологий, появление мультимедиаальных средств отражения реальной и ирреальной

действительности, широкое распространение психотехнологий серьезно изменят культуру, утвердят новую цивилизацию. Образование как социокультурный феномен становится решающим фактором продуктивного взаимодействия с новой для человека действительностью. Можно предположить, что на смену общему и профессиональному образованию придет целостное, совокупное личностно-развивающее. Основанием для такого предположения служат следующие *тенденции развития современного образования*:

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

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

Происходит переход от жестко регламентированной организации образования к вариативному, блочно-модульному, контекстному обучению [10]. Эти формы обучения предполагают высокий уровень развития учебной самостоятельности, способности к самореализации и самообразованию.

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

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

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

Основные принципы развития образования:

– смыслообразующим фактором проектирования образования становится развитие личности обучаемого. Центрация образования на становление личности обуславливает принципиально новую организацию, содержание образования и технологии обучения;

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

– дифференциация содержания и организации процесса образования осуществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучаемых, их потребностей в самореализации;

– обеспечивается преемственность всех уровней образования (общего, начального, среднего специального и высшего) с ориентацией на целостное образование. Ядром реализации этого принципа провозглашается развивающаяся личность обучаемого, которая станет фактором междисциплинарной интеграции содержания и технологий обучения;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Существуют две трактовки образования:

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

– *образование как непрерывный процесс развития человека* от рождения до старости, реализуемое с помощью технологий, обеспечивающих формирование и развитие компетентностей, компетенций, социально и

профессионально значимых качеств, оценка которых осуществляется на основе критериального мониторинга.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время в теории и практике представлены три парадигмы² профессионального образования: когнитивно, деятельностно и личностно ориентированная. Рассмотрим их возможности в профессиональном образовании.

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

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

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

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

Деятельностно ориентированная парадигма образования имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образование, особенно профессиональное, должно «помнить» о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Целевая ус-

² *Парадигма* – совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное исследование, которое воплощается в научной практике на данном этапе.

тановка образования в рамках деятельностно ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности. Деятельностно ориентированная парадигма нашла свое отражение в концепции развития начального профессионального образования.

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

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

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

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

Личностно ориентированное образование основывается на следующих принципиальных положениях:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности учащегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;
- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;
- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетент-

ности и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;

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

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

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

Внедрение личностно ориентированного образования во многом затруднено его непроработанностью на инструментально-технологическом уровне: содержание образования должно строиться на основе субъективного опыта обучаемых, но как проектировать такое содержание обучения, неизвестно; ориентация на цели-векторы образования (обучаемость, социализация, самоопределение, самоактуализация, саморегуляция, развитие индивидуальности) также технологически не обеспечена.

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

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

Чтобы определить возможности каждой из парадигм образования в профессиональной подготовке учащихся, проведем их сравнительный анализ по основным классификационным признакам (табл. 1) [59].

Таблица 1

Классификационные параметры основных парадигм образования

Параметры	Парадигма		
	когнитивно ориентированная	деятельностно ориентированная	личностно ориентированная
1	2	3	4
Целевые ориентации	Формирование знаний, умений и навыков, основ научного мировоззрения, всестороннее развитие учащихся, социально-нравственное воспитание обучаемых	Формирование знаний, умений и навыков, обобщенных способов умственных и практических действий, способностей, черт характера и других качеств, обеспечивающих успешность практической (социальной, трудовой, художественно-прикладной) деятельности человека	Становление и развитие личности обучаемого, его познавательных способностей, формирование обобщенных, универсальных знаний и способов учебных действий, опора на субъективный опыт обучаемого. Психологическое сопровождение образования и помощь в самоопределении и самореализации личности
Психологическая теория (концепция) обучения	В основе лежит ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, опирающаяся на когнитивную психологию. Тематическим ядром является положение о том, что обучение определяет психическое развитие учащегося. Индивидуальный подход заключается в приспособлении учебного материала (содержания обучения) к индивидуально-психологическим особенностям учащихся. Учащийся – объект педагогического воздействия	Опирается на представление о структуре целостной деятельности (мотивы – цели – условия–действия) и теорию планомерного формирования умственных и практических действий. Акцент на обученности учащихся – уровне сформированности знаний, умений и навыков. Психическое развитие рассматривается как условие подготовленности учащегося. Индивидуальный подход выражается в том, что каждому обучаю-	Базируется на теории развивающего обучения, основывающейся на признании диалектической взаимосвязи обучения и развития: обучение опережает психическое развитие, развитие определяет успешность обучения. Концептуальным ядром – положение о развитии обобщенных способов учебных действий и само-регулируемом обучении. Индивидуальный подход означает учет потенциальных возможностей учащихся при определении содержания обучения

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
		<p>щелюся предоставляет возможность продвигаться в учении в наиболее благоприятном для него темпе, с учетом его познавательных и профессиональных способностей. Учащийся – субъект управления с помощью дидактических средств: направляющих текстов, технологических карт, программированного учебника, юнитов и др.</p>	
<p>Принципы обучения</p>	<p>Научность, систематичность, доступность, прочность, сознательность, активность, наглядность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей</p>	<p>Ориентация на развитие деятельностных структур, приоритет дидактики и методики, сочетание индивидуальной работы с групповыми формами, учение в индивидуальном темпе и стиле, адаптация дидактических средств к познавательным возможностям учащихся, обеспечение обратной связи</p>	<p>Приоритет индивидуальности личности, гуманизация и демократизация педагогических отношений, максимальный учет субъективного опыта обучаемых</p>
<p>Содержание образования</p>	<p>Содержание обучения определяется учебным планом и учебными программами, которые основываются на стандартах образования. Единообразная, технократическая и невариативная система обучения. Акцент на формировании у обучаемых совокупности знаний</p>	<p>Характерны блочно-модульная компоновка содержания обучения и адаптация его к индивидуально-профессиональным особенностям различных групп обучающихся. Образовательные программы четко ориентированы на конкретный вид и уровень деятельности</p>	<p>Содержание обучения главным образом направлено на формирование личностно значимых способностей учебно-профессиональной деятельности с учетом субъективного опыта обучающихся. Образовательные программы отражают не только знаниевый компонент, но и психологическое содержание основных сфер человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), а также личностные особенности обучающихся</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Тематическое ядро образовательной парадигмы	<p>Ключевые компетентности – совокупность знаний по учебным предметам, а также умений по выполнению дидактически ориентированных заданий.</p> <p>Ключевые компетентности надпредметны, т.е. включают также умственные процессы, интеллектуальные умения и жизненный опыт</p>	<p>Ключевые компетенции – общая способность личности мобилизовать в деятельности свои знания и умения, а также обобщенные способности выполнения действий. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер, включают деятельностные знания, умения и способности, необходимые для успешной адаптации и выполнения разнообразных взаимосвязанных видов деятельности</p>	<p>Метапрофессиональные качества – общепредметные и общепрофессиональные знания, умения, навыки, а также способности и качества, обеспечивающие успешное освоение новых видов деятельности, социально-профессиональную мобильность и динамичность.</p> <p>Метапрофессиональные качества многомерны, так как включают знания, умения, навыки, субъективный опыт, социально-профессиональные качества</p>
Технологии обучения	<p>Доминируют объяснительно-иллюстративные методы обучения. Широко используются способы активизации познавательной деятельности. Преобладающий стиль взаимодействия педагогов с обучающимися – авторитарный</p>	<p>Доминируют информационные (дидактоцентрические) технологии обучения, основанные на концепции интериоризации, характеризующей переход внешних действий в умственные. Главное – формирование системы умственных и практических действий. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися – адаптивный</p>	<p>Доминируют антропоцентрические технологии обучения, основанные на теориях развивающего и проблемного обучения. Акцент делается на формировании обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого учения. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися – гуманно-личностный</p>
Критерии оценки результатов учения	<p>Количественная пятибалльная оценка знаний, умений и навыков по учебным предметам. Требования к оценке: индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля, объективность, гласность. Отметка служит средством принуждения, психологического давления на учащегося. Итого-</p>	<p>Сочетание поэтапного контроля знаний, умений и навыков на зачетах и экзаменах, проводимых в форме испытаний: собеседования, тестирования, самостоятельной работы, программированного опроса и т.д. Компьютерное тестирование уровня обученности дополняется диагности-</p>	<p>Отслеживание (мониторинг) развития основных подструктур личности: направленности, компетентности (обученности), познавательных способностей, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств. Важное значение придается самоконтролю и самооценке, которые становятся психологической основой рефлексии учебно-</p>

Окончание табл. 1

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

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

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

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

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

Раздел 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Сущностная характеристика непрерывного профессионального образования

Непрерывное образование – понятие, которое на сегодняшний день не имеет в педагогической литературе общепринятого определения (С.Я. Батышев, Е.А. Климов, В.Ф. Кривошеев, В.А. Скакун и др.). Это понятие отражает идею об изменении образовательной практики для того, чтобы повысить ее социальную эффективность для осуществления успешной жизнедеятельности человека в современном социуме. В философии непрерывность трактуется как «единство, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов, составляющих ту или иную систему» [67].

В «Энциклопедии профессионального образования» непрерывность образования трактуется формально, «как непрекращаемость учебной деятельности, ее продолжение после завершения так называемого базового образования... Непрерывное профессиональное образование – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни» [73].

К основным признакам непрерывного образования следует отнести *формальные, сущностные и содержательные признаки*. Рассмотрим кратко каждый из названных признаков.

Формальный признак предполагает временную протяженность образовательного процесса и может быть распространен и на период взрослой жизни человека («образование через всю жизнь», «образование по всей жизни»). Общеευропейская тенденция «учеба через всю жизнь» сформулирована и принята к руководству в странах с развитой рыночной экономикой. Поскольку наша страна также вступила на этот путь, опыт рыночных стран необходимо анализировать и использовать. Такие ключевые идеи принципа «учеба через всю жизнь», как базовые умения для всех, больше инвестиций в человеческие ресурсы, ценность образования, переосмысление подходов к воспитанию подрастающего поколения, – являются актуальными и для системы непрерывного профессионального образования.

Сущностный признак ориентирует каждого обучающегося на постепенное обогащение собственного творческого потенциала. Теоретические

подходы, накопленный отечественный и зарубежный опыт позволяют предъявить объективные требования к системе профессиональной подготовки специалистов в аспекте развития личности, адекватной существующей социально-экономической ситуации и осознающей себя частью культуры в современном обществе.

Профессиональное образование становится воспитывающим, развивающим личность студента и построено на творческой активности студентов; имеет прогностическую направленность; является исследовательским процессом по своей сущности; предполагает творческий характер совместной деятельности преподавателей и студентов; ориентирует будущего специалиста на исследование себя, своих возможностей и способностей; требует диагностического обеспечения. Система профессионального образования вступает в новую стадию своего функционирования, так как происходит переход от подготовки специалиста к образованию и развитию личности человека, а это требует разработки и реального воплощения на практике новой образовательной парадигмы воспитания и обучения, направленной на конкретного человека, решение его образовательных потребностей и реализации будущих профессиональных планов.

Становление современного специалиста неотъемлемым образом связано с развитием его как целостной, гуманной, всесторонне развитой личности, а также соответствующим уровнем его профессиональной подготовки. Повышение социального статуса специалиста в определенной профессиональной области требует пересмотра и соответствующей корректировки системы его подготовки. Она, как представляется, должна ориентироваться на принципы саморегуляции, взаимодействия и развития педагогических структур, осуществляющих поддержку нововведений и прогрессивных тенденций.

Содержательный аспект отражает целостность пожизненного образовательного цикла. Система профессионального образования различных уровней вступает в новую стадию своего функционирования, так как происходит переход от подготовки специалиста к образованию и развитию личности человека, что, в свою очередь, требует разработки и реального воплощения на практике новой образовательной парадигмы человекоцентрического воспитания и обучения.

Область образования в последние годы в нашей стране становится приоритетной, а содержание образования выступает одним из факторов

экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, как в личностном, так и в профессиональном плане.

Обратимся к сущности понятия «образование». Образование нацелено на обеспечение адекватного мировому сообществу уровня общей и профессиональной культуры каждого отдельно взятого человека, уровень умственного развития личности, его профессиональной квалификации и профессиональной компетентности.

На протяжении истории развития педагогической науки образование рассматривалось с различных позиций: образование как процесс, как результат, как система и как ценность. В последние годы появился взгляд на образование как компонент культуры человека. Представляется, что наиболее сложным является рассмотрение образования с позиции ценностного и культурологического подходов.

Слово «образование» (education) в переводе с латинского языка означает «вести за собой» или «извлекать что-либо»; в английском – этим же словом обозначается образование, воспитание, педагогика; во французском – образование, воспитание.

Предполагается, что русское слово «образование» восходит к немецкому *bildung*, что означает «выявление и становление образа, приобретение правильных представлений о чем-либо, грамотности, хороших манер» [53].

Прежде чем рассматривать сущностные характеристики непрерывного образования, рассмотрим понятие «образование» с современных позиций.

Мы руководствуемся понятием «образования» прежде всего по проанализированным позициям в области сущности понятия «образование» ряда известных ученых-педагогов.

Л.В. Мардахаев, В.И. Смирнов анализируют образование с позиции системы, процесса и результата познавательной и практической деятельности, как достигнутый уровень знаний, умений и навыков.

Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Е.С. Рапацевич рассматривают образование как ценность и систему, процесс и результат усвоения знаний, умений и навыков в ходе обучения.

На обеспечение уровня умственного развития личности и ее профессиональной квалификации; систему накопленных в процессе обучения

знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый обращает внимание В.А. Ситаров.

Как социокультурный институт, способствующий экономическому, социальному и культурному функционированию и совершенствованию общества посредством специально организуемой целенаправленной социализации и инкультурации отдельных индивидов анализируют образование Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров.

Б.М. Бим-Бад рассматривает образования как составную часть и одновременно продукт социализации (результат обучения, т.е. формирование образа хорошо обученного, воспитанного, интеллигентного человека; система накопленных человеком в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления).

М.Н. Скаткин считает, что главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей, его использование в процессе жизнедеятельности.

И.П. Подласый считает, что образование – это объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый.

С.И. Гессен еще в первые годы советской власти рассматривал образование как культуру индивида. Он считал, сколько культурных ценностей, столько и видов образования.

Мы лишь кратко остановились на некоторых подходах ученых-педагогов, анализирующих сущностную характеристику образования.

Подводя итог, можно сказать, что в образовании, как правило, выделяют три основных значения: образование как достояние личности, как процесс обретения личностью своего достояния, как система (социальный институт) в обретении такого достояния (Н.В. Басова, Б.С. Гершунский). Как показал анализ педагогической литературы, образование следует рассматривать как ценность, как систему, как процесс и как результат.

Первая позиция предполагает освоение человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений обучающихся и обучающихся, воспитателей и воспитанников, воздействий и взаимодействий их друг с другом.

Вторая – характеристика уровня достижений обучающихся в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений, компетенций и компетентностей. В этом и состоит суть образования как результата.

Подход к образованию как к системе предполагает совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

Наиболее сложным является рассмотрение образования с позиции ценностного подхода. И.П. Смирнов и Е.В. Ткаченко отмечают, что «под воздействием происходящей в стране трансформации меняются функции образования и воспитания. Функции образования и воспитания гораздо шире и важнее, нежели только обучение, подготовка человека к какому-либо виду трудовой деятельности. В совокупности с окружающей социальной средой образование создает цельную личность, а применительно к обществу в целом – обращенный в будущее духовный потенциал созидания» [61]. Далее авторы выделяют ряд целевых установок, являющихся основополагающими в образовании и воспитании: гуманизм, духовность, демократизм и патриотизм. В этом нам видится аксиологический аспект современного образования.

Представляется, что целесообразно рассмотрение образования с позиции единства образования, воспитания и обучения, как основных категорий педагогической науки. В этом случае воспитание и обучение можно рассматривать как две взаимосвязанные и обусловленные стороны единой категории «образование». Достижения в каждой составляющей оцениваются через уровни образованности и воспитанности.

В связи с вышесказанным, на первый план выдвигается проблема поиска консенсуса разнообразных ценностей как целей образования, идея поликультурности, сохранения многообразия культур при принятии большинством людей некоторых общих базовых ценностей (Н.Д. Никандров). Общей основой современной стратегии образования является гуманистическая концепция, в основе которой лежит безоговорочное признание человека как высшей ценности (В.И. Загвязинский).

Говоря о проблемах современного российского образования, невозможно его рассматривать в отрыве от общемировых тенденций. Однако в России наблюдается целый ряд особенностей, связанных с кризисной социально-экономической ситуацией, отказом от прежних ценностей, проис-

ходящими социокультурными изменениями. Задачей образования XXI в. является преодоление кризиса культуры, духовности и гуманизма.

Образовательная политика должна учитывать социальную, содержательно-ориентированную, процессуально ориентированную и личностно ориентированную направленность [28].

В качестве особенностей образования в современном мире можно выделить следующие. Во-первых, образование обладает определенной консервативностью, благодаря чему не все изменения становятся достоянием различных инновационных образовательных процессов. Во-вторых, образование имеет глобальный характер, т.е. проблемы образования, возникающие в России, актуальны и для других стран. В-третьих, образование имеет резонансный характер, т.е. процессы, происходящие в обществе, оказывают ощутимые воздействия на систему образования. В-четвертых, хранителями разумной консервативности выступают достаточно устойчивые образования в виде региональных, муниципальных систем. В-пятых, образование выступает как ценность, к которой стремятся все.

В условиях модернизации государства, формирования гражданского общества требуется, чтобы система образования формировала сознательного гражданина, эффективно участвующего в демократическом процессе.

Для решения этой задачи приоритетными ориентирами для образования личности становятся:

- способность к самоорганизации, умение отстаивать свои права, участвовать в деятельности и создании общественных объединений;
- толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы;
- правовая культура: знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства.

Только опора на образованность общества, на качество человеческого капитала позволит России сохранить свое место в ряду государств, способных оказывать влияние на мировые процессы. Образование должно помочь России ответить на вопросы, стоящие перед ней в социальной и экономической сферах, в обеспечении национальной безопасности и укреплении институтов государства. Именно «социальный заказ» общества и государства будет определять направления развития и изменения системы образования России в первом десятилетии XXI в.

Возрастает роль образования в модернизации экономики. Располагая первоначально очень ограниченным инвестиционным ресурсом, Россия должна выбрать образовательный сектор в качестве приоритета – одной из «национальных точек роста». Инвестиции в повышение качества человеческого капитала являются условием развития всех секторов российской экономики. На потребности экономики, которые заявят о себе через 5–15 лет, система образования должна реагировать уже сейчас.

В среднесрочной перспективе решающим становится уровень общей образованности населения. Уровень качества человеческого капитала будет одним из самых главных препятствий экономического развития в долгосрочном плане.

Любая педагогическая проблема – воспитательная и образовательная – таит в себе общечеловеческое в том смысле, что она имеет универсальный характер и представляет общую ценность для всех народов мира.

Общество, находящееся в постоянном развитии, через образование выдвигает к человеку и реализует новые требования, связанные с новым XXI веком. К числу главных из них можно отнести:

- обучаемость, т.е. способность человека к постоянному повышению уровня знаний, освоиванию новых видов деятельности;
- интеллектуально-физическое развитие, обеспечивающее успешность в освоении новых технологий;
- креативность, т.е. способность мыслить и действовать творчески;
- патриотизм и гуманность [60].

В период серьезных социально-экономических преобразований и нестабильности образование в России оказалось одной из наиболее устойчивых социальных систем. Жизнеспособность российского образования обусловлена не только устоявшимися традициями, но и инновационным опытом. Это, прежде всего, условия развития: вариативность образования, его диверсификация и мобильность.

Профессиональное образование, структурным компонентом которого является торгово-экономическое образование – это базис социально-экономического развития общества, основа научно-технического прогресса, многих сфер жизнедеятельности государства, средство формирования, развития и самоутверждения личности. Оно направлено на достижение

всеобщей профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных профессиональных образовательных услугах.

Развитие структуры профессиональной деятельности и изменение конъюнктуры специальностей вынуждает многих работников менять специальность в течение своей трудовой жизни. В связи с этим повышается роль непрерывного профессионального обучения. Важнейшая роль в непрерывном профессиональном образовании принадлежит учебным заведениям СПО, которые имеют реальную возможность стать центрами непрерывного образования и обучения в течение всей жизни, которое является основным фактором обеспечения динамического и конкурентоспособного развития и превращения индустриального общества в общество, основанное на знаниях.

Следует особо подчеркнуть, что обучение в течение всей жизни, равно как и непрерывное профессиональное образование, являются стратегическими приоритетами стран – членов ЕС, в разработке планов реализации которых задействованы высшие политические структуры Европейского союза. Это свидетельствует о признании значимости сферы профессионального образования и обучения не только как ведущего фактора экономического процветания, но и неотъемлемого условия демократического развития общества.

Социально-экономическая ситуация, стремительно развивающаяся в нашей стране с конца 80-х годов прошлого века, требует существенного изменения непрерывного образования с тем, чтобы оно было способно готовить новых людей, умеющих активно и уверенно действовать, достойно жить в новых общественных условиях.

К сожалению, практика свидетельствует о том, что непрерывное образование явно не поспевает за быстро меняющимися реалиями социально-экономической жизни общества.

Традиционная система профессионального образования готовит специалиста «под конкретное рабочее место», что часто не способствует жизненному успеху обучающихся, множит число специалистов, чьи знания и умения остаются невостребованными обществом. Быстрая смена ситуаций в окружающем мире вызывает необходимость непрерывного образования. Под последним здесь понимается не столько единая система различных учебных заведений, сколько образование как способ реализации человека посредством самообразования, длящегося всю его сознательную жизнь.

Развитие непрерывного торгово-экономического образования характеризуется общими для системы непрерывного профессионального образования закономерностями, так и особенностями, присущими региональным системам образования и городским образовательным структурам [2, 14, 17].

Общеввропейская тенденция «учеба через всю жизнь» сформулирована и принята в странах с развитой рыночной экономикой. Поскольку наша страна вступила на этот путь, опыт европейских стран необходимо анализировать и использовать. Такие ключевые идеи принципа «образование через всю жизнь», как базовые умения для всех, инвестиции в человеческие ресурсы, ценность учебы, переосмысление руководства и консультирования, перенос учебы ближе к дому являются актуальными и для системы российского образования.

Обратимся к понятию «непрерывное образование». Обращение к историческому опыту показало, что концепция непрерывного образования в педагогике имеет глубокие традиции и длительную историю, начало которой связано с идеями Аристотеля, Гесиода, Конфуция, Платона, Сенеки, Сократа о познании человека и способах организации обучения людей.

Основателем современных представлений о непрерывном образовании признан Я.А. Коменский, который считал, что в любом возрасте можно учиться, и вся жизнь должна стать школой, где «обучались бы все, всему, всесторонне».

Разработке теоретических основ непрерывного образования посвящены работы таких представителей зарубежной философии и педагогики как Х. Гуммель, Р. Даве, М. Карелли, А. Кроплей, П. Ленгранд, Д. Маршалк, Г. Паркин, Б. Суходольский и других ученых [16, 25].

Впервые в целостном виде концепции непрерывного образования была представлена П. Ленграндом на форуме ЮНЕСКО в 1965 г. В ней доминировала гуманистическая идея образования, исходя из которой центром всех образовательных воздействий становится человек, а создание полноценных условий для развития его способностей в процессе всей его жизни является главной задачей непрерывного образования [11].

Понимаемое таким образом непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных ее аспектов.

Дальнейшее развитие идей непрерывного образования также связано с деятельностью ЮНЕСКО. В 1976 г. в докладе «Учиться, чтобы быть»

Э.Фор сформулировал основные принципы непрерывного образования, отразил его роль в жизни общества, показал, что люди, не продолжающие образование, не приносят пользу цивилизованному обществу. Доклад Э.Фор лег в основу решения ЮНЕСКО 1974 г., признавшего непрерывное образование в качестве основного принципа реформ образования.

По мнению исследователей (В.Л. Аношкина, А.А. Вербицкий, И.А. Виноградов, А.Л. Владиславлев, Б.С. Гершунский, Л.В. Голуб), на основе обзора зарубежных источников по проблеме непрерывного образования (Weiner B., Friese I., Kuklu A., Reed L., Rest S.) можно сделать следующие выводы:

- на развитие непрерывного образования влияют, прежде всего, экономические и социальные факторы, под воздействием которых изменилась как структура, так и содержание образования;
- в системе непрерывного образования важную роль играет неинституциональное (неформальное) образование;
- основная сложность в реализации концепций непрерывного образования заключается в том, что ее институциональные и неинституциональные формы плохо поддаются планированию и интеграции вследствие неорганизованного характера воздействий неинституциональных форм;
- следует констатировать, что в концепциях непрерывного образования не сформулированы четкие понятия, включая само понятие «непрерывное образование».

Трактовка понятия «непрерывное образование» была предложена ЮНЕСКО в 1984 г. в следующем варианте: «Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии, как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира» [16].

Это определение вряд ли может считаться законченным, при его анализе возникает ряд вопросов:

- что является побудителем непрерывного образования конкретной личности?
- что означает «всякого рода сознательные действия»?

- что значит «в разные периоды жизни»? в отдельные или во все?

Данное определение в значительной степени расплывчато и утопично, ибо такие расширительные трактовки снижают технологичность концепции.

Только в последние годы появились первые отечественные теоретические работы по проблеме непрерывного образования (А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, А.В. Даринский, Ю.А. Кустов, А.М. Новиков, В.Г. Онушкин и др.). А.В. Даринский рассматривает непрерывное образование как систему, позволяющую каждому человеку развивать, совершенствовать себя разными путями в течение всей жизни, в соответствии со своими стремлениями, возможностями и способностями.

Непрерывное образование, по мнению А.В. Даринского, единая целенаправленная и согласованная в составляющих ее частях система, «обеспечивающая возможность использования каждым человеком на протяжении всей его жизни различных образовательных учреждений и позволяющая ему рационально сочетать образование с самообразованием» [21].

А.П. Владиславлев понимает под непрерывным образованием «систематическую, целенаправленную деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и путем самообразования» [13].

Б.С. Гершунский рассматривает систему непрерывного образования в организационно-структурном плане «как ряд последовательно усложняющихся ступеней, по которым должен пройти человек [15]. По его мнению, «единая система непрерывного образования представляет собой комплекс государственных и общественных образовательных учреждений, обеспечивающий организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных общественных потребностей и удовлетворяющих его стремление к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни» [15].

Е.С. Рапацевич рассматривает непрерывное образование как «стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира; целенаправленную системати-

ческую познавательную деятельность по освоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, получаемых в общих и специальных учебно-воспитательных учреждениях, а также путем самообразования».

А.М. Новиков рассматривает непрерывное образование в широком социально-экономическом контексте. По его мнению, непрерывное образование – система пожизненного обучения и воспитания населения, изменяющаяся в соответствии с требованиями научно-технического и социального прогресса, основанная на соединении производственной, учебной, научно-поисковой и общественной деятельности, имеющая основной целью всестороннее и гармоничное развитие всех членов обществ [48].

Историографический анализ свидетельствует, что по сути 60-х гг. прошлого века проблема непрерывного профессионального образования так и не стала предметом специальных теоретических исследований и целенаправленной опытной работы.

Начало исследований по проблемам непрерывного образования в нашей стране можно условно приурочить к исследованиям образования взрослых, проводимым в 60-е гг. XX в. (Б.Г. Ананьев, Н.М. Верзилин, С.Г. Вершловский, И.А. Виноградов, А.П. Владиславлев, Е.Ю. Гончар, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Онушкин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая и др.).

Ю.Н. Кулюткин и В.Г. Онушкин трактуют понятие «образование взрослых» – как «широкую и динамическую систему, основанную на общественных потребностях в постоянном расширении обновлении и углублении знаний взрослого человека в различных областях науки, культуры и производства.

Несмотря на акцент только на образование взрослых, исследования теоретических основ непрерывного образования взрослых позволили раскрыть сущность такого образования, показать его исторические и социально-экономические истоки, выделить объективные факторы, обуславливающие социальную необходимость организации образовательной системы на основе принципа непрерывности.

Однако образование взрослых представляет собой только часть всей образовательной системы, объединяющей предыдущие уровни вплоть до общеобразовательной подготовки.

Можно согласиться с мнением Н.Н. Нечаева и Ф.И. Перегудова, которые считают, что обучение взрослых – это лишь вершина «айсберга», основание которого уходит в общеобразовательную подготовку, в раннее детство.

А.Н. Орлов, проследившая историю становления идеи непрерывного образования, отмечает, что в 70-е гг. прошлого века в нашей стране начинают закладывать концептуальные основы непрерывного образования на основе его всестороннего изучения, разрабатываются принципы, функции, представления его сущности [50].

О.В. Душкина трактует непрерывное образование в широком социально-экономическом контексте. По его мнению, «непрерывное образование-система пожизненного обучения и воспитания населения, изменяющаяся в соответствии с требованиями научно-технического и социального прогресса, основанная на соединении производственной, учебной, научно-поисковой и общественной деятельности, имеющая основной целью всестороннее и гармоничное развитие всех членов общества» [24].

В.А. Горохов и Л.А. Коханов рассматривают непрерывное образование как целостную систему, составными частями которой являются: дошкольное воспитание, общеобразовательная школа, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование и образование взрослых [18].

И.А. Виноградов считает, что содержание понятие «непрерывное образование имеет два измерения: вертикальное (хронологическое) и горизонтально (синхронное). Вертикальное – это совокупность последовательных образовательных влияний на личность в ходе ее жизненного развития. Горизонтальное – одновременное приобретение тех или иных знаний и приобщение к культуре посредством различных образовательных каналов (образовательных учреждений, общественных организаций, средств массовых коммуникаций, производства, досуга и тому подобное) [12].

В.И. Байденко рассматривает систему непрерывного образования как комплекс рычагов и стимулов, способствующих постоянному увеличению реального квалификационного потенциала народного хозяйства на основе экономической и социальной заинтересованности, а так же как совокупность динамично развивающихся звеньев, органично связанных между собой и обеспечивающих преемственность. К числу таких звеньев он относит дошкольное, общее среднее, профессионально-техническое, специальное, высшее образование, аспирантуру и докторантуру, разные формы повышения квалификации и переподготовки кадров, а так же хозрасчетные курсы и кооперативы [4].

В.П. Зинченко так же отмечает, что понятие «непрерывное образование» полифункционально, имеет интерактивный характер. М.А. Вейт рассматривает непрерывное образование «как необходимый компонент самообразования, самосовершенствования». В.Ф. Венде систему непрерывного образования представляет собой как «механизм опережающего удовлетворения динамических потребностей народного хозяйства в пополнении и расширении интеллектуального, профессионального потенциала и потребностей граждан в образовании, профессиональном росте и духовном развитии» [30].

И.В. Никитин считает, что непрерывное образование предполагает охват в единое целое различных форм образования всех возрастных групп и социальных слоев общества, связывает воедино различные уровни образования и культуры личности на протяжении всей жизнедеятельности и имеет своей целью обеспечение всестороннего и гармоничного развития личности. С переходом к непрерывному образованию каждый человек получает возможность выстраивать собственную систему образования на протяжении всей жизни в соответствии с его интересами и намерениями [44].

В.Г. Онушкин главную идею непрерывного образования видит в поступательно развитии творческого потенциала личности. В этой связи представляет интерес высказывание В.Г. Подзолкова: «непрерывное образование – это реально функционирующая система государственных и общественных учреждений, обеспечивающих возможность общеобразовательной и профессиональной подготовке с учетом общественных потребностей и личных его запросов. Рассматриваемый феномен предстает и как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения образования как целостной системы, направленной на развитие личности и составляющей условие социального прогресса» [54].

А.М. Новиков, раскрывая содержание понятия «непрерывное образование», соотносит его с тремя объектами: личностью, образовательными процессами (образовательными программами) и организационной структурой образования:

- в отношении личности данное понятие означает, «что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов» [45].
- в отношении образовательных процессов (образовательных программ) непрерывность характеризует включенность личности в обра-

зовательный процесс на всех стадиях ее развития и преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другим, от одного жизненного этапа человека к другому;

- в плане организационной структуры образования непрерывность выступает как характеристика номенклатуры сети образовательных учреждений, образовательных программ и их взаимосвязи, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе, так и у каждого человека» [45].

Наличие различных подходов к определению понятия «Анализ этих сторон помогает более глубоко рассмотреть такой сложный феномен как «непрерывное образование» и сделать следующие выводы:

- большинство авторов рассматривают непрерывное образование как целенаправленный процесс;

- личность является интегративной целью этого процесса, по мнению всех ученых;

- процесс образования личности продолжается на протяжении всей жизни;

- смысл непрерывности, по мнению большинства ученых, состоит в развитии способностей личности, в предоставлении каждому человеку возможности реализовать собственную программу получения образования;

- нет единой точки зрения при выявлении источника непрерывного образования – одни ученые считают таковыми личные запросы и потребности человека, другие – кроме личных, выдвигают также «актуальные и перспективные общественные потребности».

1. Исходя из вышеизложенного, можно принять следующую трактовку рассматриваемого понятия, взяв за основу формулировку А.Н. Орлова: «Непрерывное образование – это целенаправленный процесс, объединяющий и гармонизирующий образовательные воздействия на всестороннее развитие человека в течение всей его жизни в системе государственных, общественных и других учреждений, обеспечивающий его общекультурную и профессиональную подготовку, исходя из общественных и личных потребностей и запросов» [50].

Представляется, что осуществление непрерывного образования путем самообразования в современной России является очень актуальным. Одна из основных задач современной, гуманистически ориентированной, системы образования – создание условий для развития личности, превращения человека из объекта в субъекта, из получающего знания в развивающего самого себя.

Усиление роли самообразовательной деятельности в процессе обучения и воспитания способствует претворению в жизнь указанных положений. Подготовка личности к самообразовательной деятельности сегодня рассматривается как одно из доминантных направлений в сфере образования. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации сказано, что система образования призвана обеспечить «разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности; формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда; непрерывность образования в течение всей жизни человека; академическую мобильность учащихся; подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» (С.Ю. Алферов, О.Н. Арефьев, В.И. Байденко, Т.Ю. Ломакина и др.).

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом необходимы широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования.

В предложенной П. Ленграндом трактовке непрерывного образования была воплощена гуманистическая идея: она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. По-новому рас-

сматриваются этапы жизни человека: устраняется традиционное деление жизни на период учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

Несмотря на принятие решения о курсе на создание системы непрерывного образования, в РФ пока еще нет общенациональной концепции, а есть только направления развития. Безусловно, это замедляет процесс модернизации. По всей видимости, путь к реформированию системы образования в нашей стране лежит через инновационную практику. Этот путь не самый короткий и не самый простой. Кроме того, необходимо учитывать все имеющиеся тенденции, присущие процессу реформирования за рубежом. В основе непрерывного образования лежит идея развития человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

В этой связи непрерывным может считаться образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому человеку возможности реализации собственной программы обучения. Реализация непрерывного многоуровневого профессионального образования привела к созданию учебных заведений с разной организацией профессиональной подготовки, интегрирующих образовательные программы различных систем профессионального образования: начального, среднего и высшего. Как показали исследования, в настоящее время в стране расширяется сеть образовательных учреждений, в которых создаются условия для перехода к разноуровневым, многоступенчатым, преемственным и вариативным образовательным программам (О.Н. Арефьев, Н.С. Бородин, Л.И. Гурье, Л.Н. Нургалеев, Т.М. Резер, Т.А. Смолина, В.К. Штибен).

Понятие «непрерывное профессиональное образование» можно отнести к личности, образовательным программам и образовательным процессам, а также к организационным структурам. В каждом из приведенных отношений в это понятие включается свой смысл. Задачей любого учебного заведения начального, среднего и высшего профессионального образования является создание условий, способствующих самореализации личности обучаемого и его дальнейшего развития.

Современный образовательный процесс сопровождают и характеризуют два противоречивых и взаимоисключающих явления. Во-первых, возможный крах образования. Уже в течение многих лет в нашей стране, как и других странах мира, обсуждается проблема краха образования. При этом все чаще выдвигаются причины, имеющие чисто внешний по отношению к образованию характер: недостаточное финансирование, слабое материально-техническое оснащение, неудовлетворительная подготовка кадров и т.д. Разумеется, все эти негативные явления имеют место и разрушительно влияют на систему образования. Но вот вопрос: если бы сегодня-завтра российское правительство пересмотрело государственный бюджет в сторону приоритетного финансирования образования, изменило бы это образовательную ситуацию настолько, что мы перестали ощущать ее кризисный характер? Думается, нет, так как крах образования не лежит на поверхности явлений, он имеет внутренний характер, связанный с утратой смыслов образования для человека. В последние годы стало особенно ясно, что российское образование не оправдывает надежд на развитие и воспитание человека, способного к переустройству общественной жизни, производству, сохранению культуры, экономики, правопорядка (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич).

Во-вторых, в настоящее время наблюдается смена образовательной парадигмы. Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидуумом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию (С.А. Смирнов, И.П. Подласый).

Модернизация российского общества опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление. Необходимо сделать все возможное для ресурсной обеспеченности образовательной сферы. Однако ресурсы должны направляться не на консервацию системы, а на ее эффективное обновление. Консервировать, даже то, что когда-то было лучшим в мире, – значит заведомо гарантировать отставание.

Российская система образования должна перейти из режима выживания в режим устойчивого развития. Миссия российского образования состоит в создании социальной стабильности и прогресса, восстановлении и

развитии культурного и кадрового потенциала страны. Для этого следует достичь гармонии во всех сферах человеческой деятельности, в частности, разрешить противоречия между человеком и природой, природой и обществом, цивилизациями и культурами, между самими людьми и т.п.

Непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создание определенных условий для такого движения. Для реализации непрерывного образования, в том числе непрерывного профессионального, следует выделить основные принципы и условия осуществления данного образования и построения его системы.

Непрерывное профессиональное образование как часть всей образовательной системы является сложным и малоизученным явлением. Последнее обусловлено тем, что этот постоянно развивающийся феномен еще находится в стадии становления и не нашел пока, как нам представляется, достаточной проработки в научных исследованиях.

2.2. Теоретико-методологические основы реализации непрерывного профессионального образования

Непрерывность образования выступает как стадийный и целостный в своих элементах процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Его основные этапы: а) обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь, – детско-юношеское образование; б) учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности, – образование взрослых. Непрерывность образования иногда трактуется формально как непрекращаемость учебной деятельности, ее продолжение после завершения так называемого базового образования.

В «Национальной доктрине развития образования в России» обозначены функции обеспечения взаимосвязи социального, экономического, научного, культурологического развития образования. Выявлены следующие функции: 1) *социальная*, обуславливающая процесс социализации личности и его взаимосвязь с профессионализацией, формирующая образовательное пространство вуза, ценностные ориентации в соответствии с

индивидуальными способностями, познавательными и практическими интересами; мотивирующая саморегуляцию и самоутверждение личности; 2) *информационная*, выполняющая ведущую роль в реализации всей системы организационно-педагогических условий целостного учебно-воспитательного процесса; 3) *научная*, интенсифицирующая процессы теоретического и практического обучения, а также рационального использования методов и средств педагогической науки; 4) *культурологическая*, выступающая как содержательная составляющая профессионального образования; 5) *управленческая*, обеспечивающая применение всей системы организационно-педагогических условий с учетом стадийности обучения и уровней подготовки; 6) *воспитательная и развивающая* функции, которые связаны с формированием личности профессионала; 7) *интегрирующая* функция, в которой находит отражение органическая взаимосвязь философии, педагогики, психологии, социологии, менеджмента и других наук о человеке.

До настоящего времени нет единства во взглядах на время рождения идеи непрерывности образования и ее авторство. Анализ литературы позволил Дорожкеву Е.М. выделить три основные точки зрения на эту проблему.

Первая принадлежит сторонникам «древнего» происхождения идеи непрерывного образования (А.В. Даринский, Х. Гуммель, Г.А. Ягодин и др.), которые считают, что идея непрерывного образования существует столько же, сколько и человеческое общество.

Приверженцы второй точки зрения связывают появление этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно-технической сферах (О.В. Купцов, В.Г. Осипов и др.).

Третья точка зрения, которой придерживаемся и мы, сводится к тому, что, хотя сама идея непрерывного образования достаточно давно существует в педагогике, соответствующий ей вид практики возник недавно (А.П. Владиславлев, Г.П. Зинченко, В.Г. Онушкин и др.).

Развитие идеи непрерывного образования специалиста связано с гуманистической парадигмой, когда в центр внимания попадает человек с имеющимся изначальным, имеющим свойство устаревать, образованием, это личность, проявляющая желания по совершенствованию своих профессиональных и личностных способностей, их разностороннему развитию.

Быстрое и динамичное развитие в ряде стран производственной и социальной сфер побудило их к более раннему, чем в нашей отечественной педагогической науке, изучению этих проблем, созданию как теоретических моделей непрерывного образования, так и опыта их практической реализации.

В осмыслении сущности идеи непрерывного образования в отечественной и зарубежной педагогике В.В. Арнаутов, Н.К. Сергеев выделяют несколько стадий развития современных концепций непрерывного образования.

В 50–60-е гг. начинается первая стадия развития современных концепций непрерывного образования – констатационная (В.Г. Осипов). Непрерывное образование рассматривается вначале как проблема образования взрослых, его предназначение видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии.

Однако ограниченность такого подхода была быстро осознана, что выразилось в появлении точки зрения на непрерывное образование как систему, органично сочетающую профессиональное образование взрослых с общим образованием. Цель этого – не только «приспособление» к профессии, а создание основания для успешной адаптации к жизни в постоянно меняющемся обществе, улучшение «качества жизни».

Приближение трактовки непрерывного образования к его гуманистическим истокам – суть второй стадии в становлении концепции образования – феноменологической. Здесь в центре внимания – человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни (А. Корреа, П. Лангранд, П. Шукл, Э. Фор и др.).

При таком понимании утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации и на первый план выходит такая проблема, как интеграция индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования. На этой стадии впервые употребляется в материалах ЮНЕСКО сам термин «непрерывное образование» (1968), а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972) принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира.

Уточнение основных понятий, целей, факторов, путей и условий реализации непрерывного образования – существо следующей стадии формирования концепции – методологической (Р. Даве, К. Дьюк, А. Кроп-лей, М. Карелли, Б. Суходольский и др.). Своеобразным итогом этой ста-дии разработки проблемы стал перечень признаков непрерывного образо-вания, существенных для анализа и проектирования путей развития обра-зовательной практики: охват образованием всей жизни человека; интегра-ция «вертикальная» (преемственность между отдельными этапами, уров-нями образования) и «горизонтальная» (образовательное воздействие шко-лы, семьи, неформального окружения, средств массовой информации и т.д.); развитие и включение в целостную систему образования внеинсти-туциональных и неформальных форм образования; «увязка» общего, поли-технического и профессионального образования; открытость, гибкость системы образования; разнообразие содержания, средств и методик, вре-мени и места обучения; возможность свободного их выбора учащимися; равноправная оценка и признание образования не по способам его получе-ния, а по фактическому результату; наличие механизмов стимулирования мотивации личности к учебе как со стороны материальных условий жизни общества, так и через влияние культуры, доминирующих в обществе ду-ховно-нравственных ценностей.

Разработка основных представлений о непрерывном образовании, его признаках дала возможность перейти к следующей стадии развития концепции – теоретической экспансии и конкретизации (В.Г. Осипов), ко-гда разработка ведется применительно ко всем основным звеньям системы непрерывного образования (Х. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Паркин, В. Митгер, Ц. Карелли, Ла Белль Т. и др.). Здесь приходит понимание, что эффектив-ность непрерывного образования определяется во многом степенью инте-грации и координации всех образовательных центров в рамках единой их системы.

Следует отметить важность данного определения, принятого боль-шинством исследователей, как задающего угол зрения на проблему, имеющую интердисциплинарный, интегративный характер. Использо-вание в нем таких ключевых понятий, как единство, координация, пре-емственность, взаимосвязь общего и профессионального образования, по-требностей общества и личности, позволяет сформулировать определение системы непрерывного образования, отвечающее самым современным представлениям об этом феномене, принятым в развитых зарубежных тео-

риях. Достоинством же ее является способность служить «инструментом» для дальнейшего углубления в сущностные характеристики системы непрерывного образования, что продемонстрировано в целом ряде работ, в которых выделены и содержательно интерпретированы такие свойства системы непрерывного образования, как целостность, преемственность, прогностичность, адаптивность, поступательность, плавность, интегративность и ряд других. Обобщая полученные выводы о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках всех основных звеньев образования, а также институциональных характеристиках всех уровней – от дошкольного до профессионального – основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и негосударственных, формальных и неформальных, можно понять, чем в принципе отличаются, по мнению исследователей, традиционная система образования и новая, основанная на современной парадигме.

Педагогическая наука в последнее время существенно обогатилась рядом исследований, касающихся проблем профессионального образования, в том числе проблем реализации его непрерывности:

- научно-исследовательские основы формирования государственного стандарта профессионального образования (А.А. Лейбович);
- педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения (Н.А. Алексеев);
- интеграционные линии непрерывного эколого-экономического образования (А.Ф. Аменд);
- педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа (К.Я. Вазина);
- система методического обеспечения непрерывного многоуровневого профессионального образования (Т.В. Гончаренко);
- теоретические основы опережающего профессионального образования (П.Н. Новиков);
- методическое обеспечение непрерывного развития педагогических кадров в профессиональном учебном заведении инновационного типа (Н.Е. Отвагина);
- новые информационные технологии как фактор повышения квалификации преподавателей начального профессионального образования (С.А. Хузина).

2.3. Стратегические ориентиры развития системы непрерывного профессионального образования

В материалах Правительства РФ, определяющих приоритетные направления модернизации образования, сформулировано требование опережающего развития профессионального образования. Выполнение этого фундаментального положения обуславливает необходимость рассмотрения стратегических ориентиров развития профессионального образования в современном обществе.

Анализ развития образования в стране, изучение психолого-педагогической литературы по инновациям позволили определиться с основными стратегическими ориентирами.

1. В сентябре 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию. Ее критериями являются:

- 1) 3–4 года бакалавриата;
- 2) 1–2 года магистратуры;
- 3) создание системы зачетных единиц;
- 4) общепризнанная система контроля качества [20].

В России уже начался процесс перехода на многоуровневую систему высшего образования в рамках Болонского процесса. Нормативно, этот процесс вступил в силу с внедрением ФГОС третьего поколения, основанного на компетенциях и подписанием нового Закона об образовании в Российской Федерации, принятого Государственной Думой 21 декабря 2012 года и одобренного Советом Федерации 26 декабря 2012 года [67].

Введение многоуровневого образования, по сути, должно давать возможность человеку спроектировать индивидуальную траекторию своего последующего образования и альтернативные (возможные) маршруты профессионального будущего.

В настоящее время по первоначально полученному профессиональному образованию многие выпускники не работают. Это нужно признать нормальным явлением. Поэтому-то степень бакалавра рассматривается как подготовительная ступень дальнейшего профессионального образования. Бакалавриат не рассматривается как законченная профессиональная подготовка. Это главным образом методологическая подготовка, целью которой

является научить человека учиться всю его последующую жизнь, как это требует современная экономика знаний.

Переход на многоуровневую подготовку специалистов приведет к новому качеству результатов – признанию отечественного высшего образования в открытом европейском научно-образовательном пространстве, повышению конкурентоспособности выпускников вузов, привлекательности самих вузов, мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава. Данная работа не может быть осуществлена привычным способом призывов и деклараций, косметической правкой образовательных программ профессиональной подготовки, учебников в рамках «совершенствования». Она должна быть организована как *масштабный проект*, опирающийся на определенную методологию образовательной деятельности, концепцию и технологии ее реализации.

2. В условиях усиливающейся неопределенности постиндустриального общества от человека (специалиста) требуется принципиально иная профессиональная подготовка. В 60-е гг. XX в. Д. МакГрегор обосновал две модели профессиональной деятельности, обозначив их модель X и модель Y. В первой модели X работник предстает простым исполнителем нормативной (жестко регламентированной) деятельности, строго иерархического подчинения. Организация труда предусматривает тотальный контроль. Инициатива и ответственность не востребованы.

Модель Y предусматривает уже предоставление работнику самостоятельности и ответственности, при этом снижается уровень контроля. Организация труда – гибкая, руководители выполняют функции наставников, консультантов. Материальное вознаграждение не является решающим (единственным) стимулом профессиональной активности.

В 70-е гг. XX в. А. Маслоу обосновал новую модель профессиональной деятельности – модель Z. Ее смыслообразующими положениями являются:

- стремление к самореализации, что стимулирует к выдвижению инновационных предложений и поиск в освоении принципиально нового;
- максимальная ответственность, что обеспечивает возможность отказа от постоянного контроля;
- утверждение корпоративной культуры, сотрудничества, чувства сопричастности и лояльности;
- сочетание индивидуального стиля деятельности и командной работы;

- стремление к нововведениям.

Этим трем моделям деятельности соответствуют следующие модели профессиональной подготовки:

- адаптационная модель, ориентированная на подготовку специалиста к выполнению конкретных профессиональных функций;
- модель профессионального развития, нацеленная на подготовку социально и профессионально активного специалиста, способного принимать решения и нести ответственность за выполняемую работу;
- модель динамической профессиональности, ориентированная на подготовку специалиста к выполнению широкого радиуса социально-профессиональных функций, обладающего «универсальными» способностями.

Каждой модели соответствует образовательная концепция, позволяющая их реализовать в профессиональной школе: когнитивно, деятельностно и личностно ориентированные концепции, а также личностно-развивающая концепция образования (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение моделей профессиональной деятельности, профессиональной подготовки и образовательных концепций

Модели профессиональной деятельности	Модели профессиональной подготовки	Образовательные концепции
Модель X Д.МакГрегор	Адаптационная модель	Когнитивно и деятельностно ориентированные
Модель Y Д.МакГрегор	Модель профессионального развития	Личностно и деятельностно ориентированные
Модель Z А. Маслоу	Модель динамической профессиональности	Личностно-развивающее и контекстно-компетентностное образование

3. Образование призвано обеспечить подготовку выпускника любой ступени к успешной самостоятельной жизнедеятельности в условиях неопределенности современного общества. Утрачивает свое значение первоначальное профессиональное образование – образование на всю жизнь. Актуальным становятся *непрерывное* и *«трансграничное» образование*, которые подразумевают взаимодействие мира труда и мира образования.

Следует также иметь в виду появление в системе дополнительного образования и повышения квалификации специалистов, сориентированных

на «второй шанс» профессиональной биографии, изменение траектории своей профессиональной карьеры.

4. Профессиональное образование становится неотъемлемой частью экономики страны. Это означает, что при проектировании образования необходимо учитывать потребности индустрии, рынка труда. Отсюда следует необходимость *сопряжения потребностей экономики и образования*. В разработке стандартов образования, определении структуры специальностей, распределении выпускников профессиональной школы активное участие должны принимать работодатели.

5. Развитие всех уровней профессионального образования обуславливает необходимость *сопряженности структуры выпускаемых специалистов и рынка труда*. Обеспечение нужного баланса объемов выпуска, уровня квалификации и структуры занятости требует систематического мониторинга рынков труда, развитие договорных отношений профессиональной школы с работодателями и формирование экономически обоснованного заказа на подготовку кадров.

6. В условиях неопределенности современного постиндустриального общества требуется ориентация профессиональной подготовки не столько на усвоение знаний и умений, сколько на формирование *проектной культуры* – способности решать задачи, находить пути ориентации в нестандартных ситуациях реальной профессиональной деятельности. Реализация этого направления возможно при построении профессионального образования в логике контекстно-компетентностного подхода.

Обозначенные ориентиры определяют сценарии модернизации профессионального образования и инновационную деятельность высшей школы.

В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного

подхода – обеспечение *качества образования*, которое понимается как система свойств и характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям и ценностям, а также представлениям об его будущем.

Основное противоречие профессионального образования. Образование является искусственной моделью реальной жизни и профессиональной деятельности: по содержанию и формам обучения, по той деятельности, которую выполняет студент, чтобы усвоить это содержание, по укладу жизни образовательного учреждения, ответственности и т.п. В этом и состоит основное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной – учебной деятельности.

Из него вытекает ряд других, более конкретных противоречий: учебная деятельность предполагает познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную; предметом учения является учебная информация, а деятельность специалиста – создание нового продукта; содержание обучения «рассыпано» по множеству учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно; у обучающегося «эксплуатируется» в основном внимание, восприятие, память и моторика, а в труде он выступает целостной личностью; обучающийся занимает «ответную» позицию, проявляет активность в ответ на управляющие воздействия преподавателя, тогда как на производстве от него ждут работоспособности, ответственности, инициативы; студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологией производства; в обучении студент выступает своего рода одиночкой (принцип индивидуализации), а всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов. На разрешение всех этих противоречий и направлен компетентностный подход.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются *компетентности* и *компетенции*.

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В.И. Байденко, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др.

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской. Ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности была ведущей в их работах. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения были представлены также содержание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения. Обобщая исследования по данной проблеме, И.А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода.

Первый этап (1960 – 1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция.

Второй этап (1970 – 1990 гг.) характеризуется использованием категории компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности / компетенции. Так, Дж. Равен выделил 37 компетентностей, востребованных в современном обществе.

Третий этап (1990 – 2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенции в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [29].

А.В. Хуторский отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с

точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [70].

Обобщение исследований, проводимых в Западной Европе по проблеме ключевых конструкторов показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур и перечень этих конструкторов показывает, что один из них относится к компетентности – широкой общеобразовательной, политической и метакультурной осведомленности, другие – обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или мета-качества) [51].

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

Обобщение собственных поисковых исследований позволило нам определиться с основными, смыслообразующими понятиями модернизации образования.

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

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

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

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаний, иллюстрациях, примерах.

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

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действительности. По нашему мнению, более правильно называть их *базовыми компетентностями*, тем самым подчеркивая их первичность по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и мета-качествам. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

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

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [65].

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

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

К базовым компетентностям относятся:

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

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Компетенции служат для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, выступают категорией результата образования. Это означает переход от преимущественно академических норм оценки качества обучения к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускника.

Компетенции – это совокупность знаний, умений, способов действий, способностей. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также социально-профессиональные качества личности (рис. 1). Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

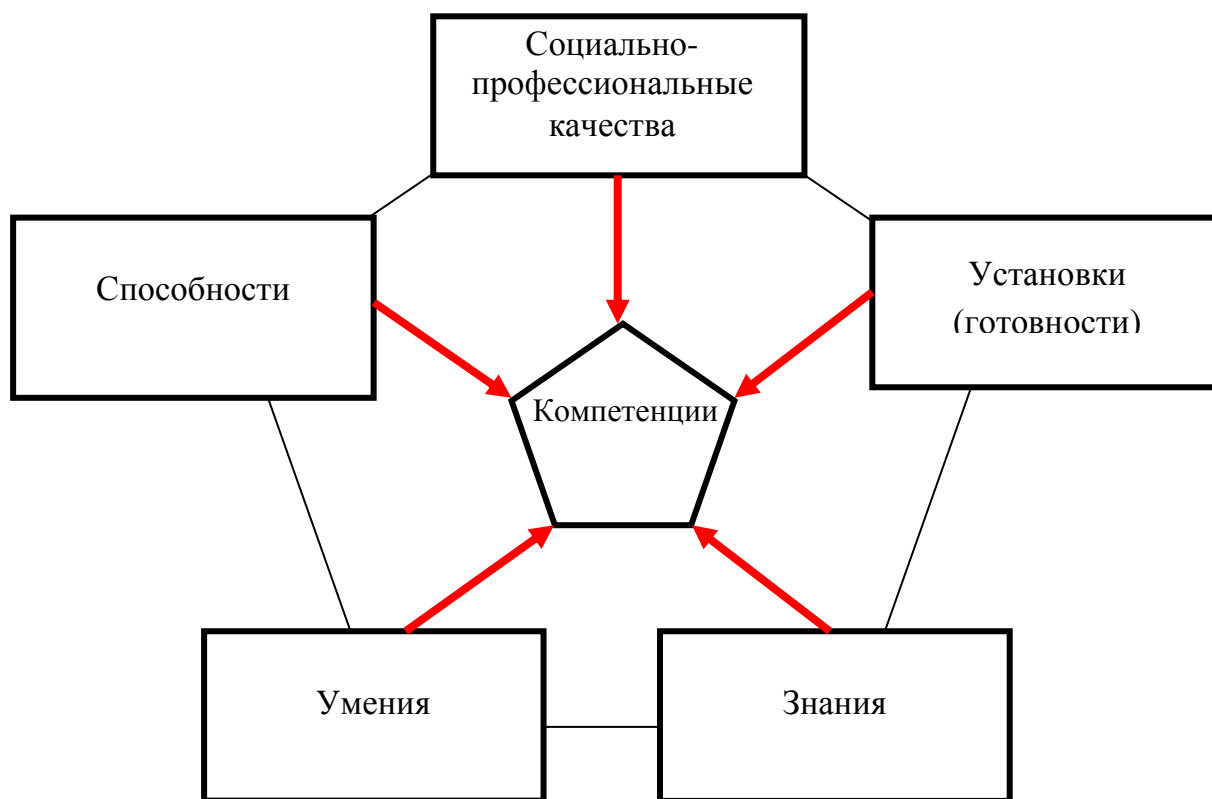


Рис. 1. Структурная модель компетенций

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью во многих исследованиях получили название ключевых или универсальных. *Ключевые компетенции* определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Совет Европы в понятие компетенции включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

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

- политические и социальные компетенции – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, про-

явление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участвовать в функционировании демократических институтов;

- межкультурные компетенции, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;

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

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

- персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [19].

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие компетенция. На примере коммуникативной компетенции видно, чтобы научиться общению нужно общаться, чтобы пользоваться компьютером необходимо выполнять определенные действия на нем, чтобы обучиться английскому языку, нужно обеспечить языковую коммуникацию.

Анализ различных подходов и толкований смыслообразующих конструктов компетентностного подхода привел нас к мысли о необходимости еще одного конструкта обновления образования: учебно-познавательных и социально-профессиональных качеств – экстрафункциональных качеств, определяющих продуктивность учебной, учебно-профессиональной и социально-профессиональной деятельности. *Мета-качества* – это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека.

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

При определении структуры мета-качеств следует определиться с концептуальными положениями психологии личности.

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

- когнитивную, которая включает познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;
- регулятивную, включающие эмоционально-волевые процессы и обеспечивающие способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю к воздействию на поведение других людей;
- коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми [36].

Интегративной характеристикой деятельной личности являются способности – индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей. Различают общие и специальные способности. Д.Н. Завалишина вслед за Б.М. Тепловым связывает общие способности со способами выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а специальные – с отдельными видами деятельности [27].

Обобщая эти два положения можно выделить две группы мета-качеств:

- широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей. К ним следует отнести познавательные, регуляторные и коммуникативные качества;
- узкого радиуса действия – метапрофессиональные качества, необходимые при выполнении групп профессии: человек–человек, человек–техника, человек–природа и др.

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

Вторая группа метапрофессиональных качеств разнесена по группам профессий. Так, для группы социомических профессий типа «человек–человек», актуальны такие качества как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, асертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.



Рис. 2. Интегративная компетентностная модель выпускника

Определение структуры и состава компетентностей, компетенций и мета-качеств, проектирование на их основе государственных образовательных стандартов начального, среднего и высшего образования, конструирование базисных учебных планов, определение технологий формирования новых конструктов образования, разработки мониторинга образовательного процесса и развития обучаемых – вот неполный перечень проблем обновления профессионального образования.

Метапрофессиональные качества становятся психологическим ориентиром при конструировании диагностического инструментария профессионального отбора оптантов, определения профессиональной пригодности специалистов, аттестации персонала.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что смыслообразующими конструктами компетентностного подхода выступают как конкретные цели профессионального образования, обеспечения его качества.

2.4. Дополнительное профессиональное образование как неотъемлемый компонент непрерывного профессионального образования

Исследование теории и практики системы непрерывного образования обнаруживает, что дополнительное профессиональное образование взрослых переживает процесс бурного развития в России в связи с постоянно повышающимся интересом трудящихся страны к обновлению не только багажа имеющихся знаний, но и способов их получения и применения в новых социально-экономических условиях. В этой связи нами принят аналитический обзор нарождающихся тенденций, позволяющих прогнозировать пути обновления сложившейся системы непрерывного образования, принципиально значимым компонентом которого выступает дополнительное профессиональное образование взрослых.

Рассмотрение социально-педагогических предпосылок развития дополнительного профессионального образования взрослого человека обнаруживает значимость его непрерывности, дающей в совокупности каждому человеку реальную возможность получить и постоянно совершенствовать общее и профессиональное образование, удовлетворять познавательные и духовные потребности, определять и успешно проходить свою «образовательную лестницу».

По мнению Е.М. Дорожкина, наиболее явно выступает ряд тенденций, позволяющих предвидеть перспективы и целевые ориентиры разработки концептуальных основ, методологии, теории, технологии программного обеспечения дополнительного профессионального образования (разработку учебных программ, учебных планов, учебников); систематизацию имеющихся подходов к разработке проблемы на основе социально-педагогической многомерности [23].

Принципиально важной в понимании нового контекста и целей дополнительного профессионального образования выступает *тенденция ориентации образования на социализацию личности*.

Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализация трактуется как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах

Таким образом, обзор проблем становления системы непрерывного образования, свидетельствует, что особую актуальность во все времена имели вопросы, связанные с развитием содержания и технологий образования, повышения его качества. Система непрерывного образования в настоящее время направлена на решение задач профессионально-личностного становления специалиста с учетом специфики видов его деятельности и постоянно изменяющегося круга функциональных обязанностей. Дополнительное профессиональное образование при этом обеспечивает специалистам непрерывность обновления знаний и обогащения опыта, сочетания фундаментального образования и глубокого усвоения научных основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею, с формированием практических умений и навыков, содействуя более эффективной адаптации на рынке труда в новых социально-экономических условиях.

Рассматривая вопрос о реализации компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании следует отметить, что возможности профессионального развития специалиста в непрерывном постдипломном дополнительном образовании полностью трудно переоценить.

Дополнительное профессиональное образование нацелено на решение следующих задач:

- повышение уровня компетентности специалиста (или будущего специалиста);
- актуализацию профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- развитие компетенций и метапрофессиональных качеств.

При этом нужно отметить, что дополнительное профессиональное образование не ставит своей целью формирование знаний об общей технологии профессиональной деятельности, общепрофессиональных умений и знаний. Это прерогатива, скажем так, базового (начального, среднего, высшего) профессионального образования.

Для реализации принципов компетентностного подхода в рамках дополнительного профессионального образования необходимо чтобы образовательный процесс строился на следующих принципах:

- целевая установка на развитие всех подструктур личности специалиста: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств;
- субъект-субъектное взаимодействие педагогов и обучаемых;
- использование информационных, интерактивных технологий обучения, уход от традиционных методов обучения;
- адекватность содержания образования требованиям работодателей;
- гибкость образовательных программ;
- инновационная ориентация.

Понятно, что реализация этих принципов возможна при использовании нетрадиционных образовательных технологий. К ним можно отнести: развивающие технологии (креативные тренинги, проблемные группы), рефлексивные технологии (рефлексивная дискуссия, метод кейс-теста, рефлексивно-инновационный семинар и др.), контекстно-компетентностные технологии (метод проектов).

В зависимости от целевой аудитории, требований деятельности можно использовать различные технологии.

Так в Институте психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета дополнительное образование как форма развития и мониторинга профессиональных компетенций и метакачеств реализуется почти десять лет. Отслеживая динамику этого процесса, мы можем констатировать:

потребность в дополнительном профессиональном образовании у студентов-психологов выросла в несколько раз, причем, отмечается растущая потребность в тех образовательных курсах, которые развивают специальные профессиональные компетенции;

отмечается все больший интерес к программам дополнительного образования у студентов и специалистов смежных с психологией профессиональных областей – педагогика, юриспруденция, социология, социальная работа. Причем, большей популярностью пользуются интегративные программы, направленные на развитие метапрофессиональных качеств;

Трудоустройство психологов, имеющих документы о дополнительном профессиональном образовании более успешно. Наши выпускники,

обладая конкурентным преимуществом, легко и быстро находят работу более высокого уровня.

Намечается тенденция в подготовке дополнительных образовательных программ, которую можно представить следующим образом: от потребностей рынка к потребностям обучающихся, от потребностей обучающихся к развитию компетенций, от последних к переосмыслению базовых курсов и процесса подготовки специалистов, как непрерывному процессу.

Важным, на наш взгляд аспектом, является использование мониторинговых технологий, в оценке качества дополнительного профессионального образования, его продвижении, эффективности применения. Разработанные нами мониторинги позволяют отслеживать следующие параметры:

- целевую аудиторию, ее динамику, качества, требуемые параметры профессионализации;
- изменения компетенций слушателей и обучающихся;
- изменения рынка труда, как изменение интересов слушателей к тем или иным аспектам программ;
- востребованности тех или иных программ, качество преподавания, компетентность преподавателей и т.п.

Так, на сегодняшний день самыми популярными являются краткосрочные, практико-ориентированные программы (общее количество часов по этим программам не более 100). Эти программы направлены на формирование отдельных компетенций (одной-двух), которые востребованы изменениями потребностей предприятий в специалистах определенного профиля. Например, таковой программой может быть программа «Ассесмент-центр, как метод оценки персонала» или «Тренинг продаж» и др. Потребность, которая вызвала необходимость разработки данных программ – это постоянная востребованности специалистов данной узкой специализации на рынке труда.

Однако, использование только программ, вызванных к жизни ситуационными потребностями рынка, не могут сориентировать обучающихся на перспективу, развитие и саморазвитие метакачеств. В связи с этим нами разработан целый комплекс дополнительных образовательных программ. Это семинары от 4-х до 16 часов, имеющие своей целью включение специалиста в современный круг проблем профессионального становления. Примером

такого семинара может служить семинар «Компетентностный подход в системе педагогического образования» для менеджеров образования.

- комплексные программы обучения базовым компетенциям специалистов. Например, программа подготовки тренеров.
- методологические программы, целью которых является развитие научной активности и изыскательской деятельности.
- долгосрочные программы (до 300 часов), целью которых является формирование метакачеств специалистов однопрофильных профессий.
- программы переподготовки и повышения квалификации, целью которых является непрерывное развитие компетенций специалистов.

В табл. 3 приведены связи образовательных программ с развитием компетенций, целевых ориентаций и логико-смысловых конструкторов личности, которые развиваются вследствие непрерывного совершенствования и профессионального становления.

Таблица 3

Связи образовательных программ с развитием компетенций, целевых ориентаций и логико-смысловых конструкторов личности

Целевые ориентации	Логико-смысловые структуры	Компетенции	Программы ДОП
1	2	3	4
Формирование социально-значимой Я-концепции	Мотивы, ценностные ориентации, установки, отношения, Я-концепция	Профессиональные компетенции психолога, социальные компетенции	Программа подготовки тренеров
Обеспечение социальной мобильности Общая образованность	ЗУН, ключевые компетентности, компетенции и социально одобряемые качества	Специальные компетенции в области организационного консультирования, аналитические способности, метакачества	Организационное консультирование, Программа «Ассесмент-центра», «Бизнес-технологии»; «Диагностика и оценка персонала»
Формирование учебно-познавательных знаний Развитие познавательных способностей	Процедурные знания, познавательные умения, академический интеллект	Познавательные компетенции, когнитивные компетенции, социально-профессиональные компетенции	Семинары, семинары – практикумы, теоретические курсы. Компетентностный подход в профессиональном образовании.

Окончание табл. 3

1	2	3	4
Формирование коммуникативной культуры Развитие способности общения	Аттрактивность, толерантность, ассертивность, рефлексивность, коммуникативность	Коммуникативные компетенции, организаторские способности, самоменеджмент, управленческие компетенции	«Управление персоналом», «Организационное консультирование»
Развитие, саморазвитие и самовоспитание	Регуляция психических состояний, целеполагание, самостоятельность, самоконтроль	Аутокомпетенции, социально-профессиональные компетенции	Тренинговые программы, Антистресс

Таким образом, анализируя материал, приведенный в таблице, можно определить, что:

- во-первых, применение интегративных курсов в системе дополнительного образования способствует комплексному развитию компетенций специалиста;
- во-вторых, для более качественной подготовки профессионала в системе непрерывного образования важно включать дополнительные образовательные программы, в которых происходит целенаправленное формирование каких-либо специальных компетенций;
- в-третьих, при подготовке дополнительных образовательных программ следует учитывать не только специфику профессиональной подготовки, но и требования профессионально-ориентированной деятельности к личности. Особого внимания заслуживает проблема личностной готовности к формированию специальных компетенций.

Система дополнительного образования рассматривается нами как важная составляющая непрерывного образовательного процесса формирования и развития специалиста высокого профессионального уровня. Поэтому целесообразным является акцентировать внимание на интегративном подходе к составлению дополнительных образовательных программ, основанном на преемственности образовательных систем и принципе непрерывности в развитии профессиональных компетенций.

2.5. Нормативное обеспечение развивающего профессионального образования

Смыслообразующая цель профессионального образования диктует необходимость обеспечивать саморазвитие, самообучение, самовоспитание обучающегося при овладении им знаниями и умениями, а также интегративными конструктами образования: компетентностями, компетенциями и метапрофессиональными качествами. Следовательно, содержание учебного материала должно быть определенным образом сконструировано с учетом предшествующего опыта обучаемого. Речь идет не о преемственности содержания обучения и не о межпредметных связях, а об органичной взаимосвязи предшествующего субъективного профессионально-образовательного опыта учащихся и содержания учебного материала изучаемых дисциплин. Отсюда следует: необходимо принципиально менять практику проектирования содержания образования, представленного в учебных предметах и дисциплинах.

Выделение в содержании образования структурной единицы «учебный предмет» подчеркивает теоретико-познавательный, гносеологический аспект его рассмотрения. В наименовании «учебная дисциплина» внимание акцентируется на нормативно-деятельностном аспекте.

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

Рассмотрим совокупность факторов, влияющих на построение учебных предметов и дисциплин. При усвоении учебного материала у обучаемых формируются знания, умения, навыки, развиваются познавательные способности. Когнитивно ориентированное обучение в наибольшей степени развивает такие познавательные процессы, как внимание, память, мышление и речь. Доминанта личностно-развивающего образования – развитие личности. Иными словами, при усвоении учебного материала необходимо также развивать познавательные способности, в первую очередь обучаемость, социально и профессионально значимые качества, формировать устойчивую учебно-профессиональную мотивацию.

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

Опыт – совокупность всего того, что происходит с человеком (и дано ему осознать) в течение жизни. Субъективный опыт обучаемых – совокупность эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию. К ним относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда и др. [9].

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

Преобразование субъективного опыта в учебный материал возможно при условии применения особых процедур:

- диагностики конкретного вида опыта;
- структурирования данных опыта;
- нахождения технологических приемов актуализации субъективного опыта обучаемых.

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

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

Индивидуальные результаты диагностики соотносятся с учебными программами, если речь идет об использовании образовательного опыта обучаемого, либо с профессиограммами и квалификационными характеристиками, если упор делается на профессиональный опыт специалиста. Опыт структурируется при заполнении диагностического листа субъективного опыта обучаемых, представляющего собой матрицу, состоящую из двух частей: названий тем занятий и категорий субъективного опыта [31].

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

- отношение к учебному материалу занятия: личностный смысл и значимость, интерес, готовность к учебе;

- обученность (подготовленность): преемственность темы занятия с предшествующим программным материалом; наличие знаний по теме занятия; жизненные, учебные и профессиональные ситуации, значимые для занятия;

- сформированность индивидуальных познавательных способностей: трансформационных (самостоятельное использование ранее изученного учебного материала); трансфертных (умение переносить прошлый опыт в новые учебно-профессиональные ситуации); аналитических (способность упорядочивать, систематизировать свой прошлый опыт); имитационных (умение воспроизвести прошлый опыт в новых учебно-профессиональных ситуациях); способности к рефлексии своего опыта.

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

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

Включение в учебный материал субъективного опыта порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл. Большими возможностями в плане включения в учебный материал субъективного опыта обучаемых обладают предметы гуманитарного цикла: история, философия, экономика, психология и др. Включение в учебный материал субъективного опыта, структурирование рабочих учебных планов с учетом компетентностного подхода позволяют обеспечить вариативность содержания образования.

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

- содержание – минимум содержания основных образовательных программ;

- образовательный процесс – максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;

- результаты усвоения – требования к уровню подготовки выпускников.

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

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

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

2. Задачи работника в условиях конкретно организованного технологического пространства.

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

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

5. Условия труда.

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

7. Квалификационная структура профессии (специальности) – образовательный уровень и требуемый комплекс исполнительско-трудовых навыков [47].

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

Существует и несколько иной подход к этому понятию. Под профессиональным стандартом понимается набор знаний и умений, определяющий, что человек должен уметь делать, как это нужно делать и что для знать, описанный конкретным набором типовых профессиональных характеристик, свойственных той деятельности, которую человек осуществляет в рамках конкретной профессии. Это точное описание того, что ожидается от человека, работающего в каком-либо профессиональном секторе [49].

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

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

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

Обсуждая проблему оценки качества образования на основе образовательных стандартов, известные ученые в области педагогики и управления образованием солидарны в том, что сводить образованность к системе знаний, умений и навыков неправомерно. В качестве дополнительных интегративных показателей предлагаются менталитет и стремление к жизненной самореализации (Б.С. Гершунский), личностное развитие (В.И. Загвязинский), самосознание, нравственное здоровье, воспитанность, активная гражданская позиция и др. (В.А. Караковский). Признавая необходимость усиления воспитывающего и развивающего компонентов образования, ученые констатируют, что сложно определить уровень сформированности этих интегративных показателей. Усиление развивающей функции содержания образования требует проектировки курсов, практикумов, направленных на формирование профессионально важных качеств, социально-профессиональных умений и форм поведения.

Раздел 3. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Проектирование индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного образования

Одной из актуальных проблем совершенствования образования в постиндустриальном обществе является проектирование и институциональное обеспечение индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) обучающихся. Реализация концептуальной установки «образование через всю жизнь» в настоящее время обусловлено ускорением темпов социально-экономического развития информационного общества, расширением масштабов социально-профессиональной мобильности, динамическим развитием экономики, характеризующейся большой степенью неопределенности, конкурентностью и структурными изменениями занятости трудоспособного населения. Эти изменения влияют на требования к качеству профессионального образования, востребованную квалификацию специалистов, их готовности к освоению новых инновационных технологий труда. Вполне ожидаемой реакцией профессионального сообщества на эти социально-экономические видовые тенденции стало требование непрерывности образования – образования, которое обеспечивает подготовку человека, готового реализовать себя в новых социально-экономических условиях. Высокая динамика экономических процессов и рынка труда породили новую форму организации производства – проектную деятельность [46].

Такой тип организации труда требует умения работать в команде, как правило, профессионально разнородной и разновозрастной, а поэтому востребованы такие качества как самоорганизация, кооперативность, толерантность, коммуникабельность и т.п. Важное значение приобретают такие способности как инновационность, мобильность, креативность и др. Формирование готовности к проектной деятельности обуславливает в свою очередь необходимость в *проектном обучении*, т.е. непрерывное образование по своей сути должно быть проектным, которое пронизывает всю ее систему: организацию и реализацию и, конечно, построение его образовательная траектория тоже должна стать *проектной*.

Рассмотрим проблемное поле построения индивидуальных маршрутов непрерывного образования.

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества.

Цель – удовлетворение потребности личности в развитии, саморазвитии, самоактуализации и реализации себя в профессиональной жизни.

Задачи непрерывного образования:

- формирование позитивной установки на непрерывное образование и мотивирование профессионального роста и карьеры;
- обогащение социально-профессиональной и специальной компетентности специалиста, развитие аутокомпетентности;
- обеспечение социально-профессионального самосохранения специалиста;
- формирование новых сценариев профессионального развития и адекватных им репертуаров профессионального поведения.

Рассмотрим основные формы непрерывного образования.

Непрерывное профессиональное образование (continuous vocational education – CVE) – сопровождающее профессиональное становление личности, включает совокупность преемственных образовательных программ начального, среднего, высшего, последипломного и дополнительного профессионального образования. *Дополнительное и последипломное образование* (advanced vocational education – AVE) относится к взрослым и включает формальное, неформальное и информальное образование.

Формальное профессиональное образование осуществляется в образовательных учреждениях по лицензированным программам. *Неформальное образование* включает в себя повышение квалификации, переподготовку и подготовку специалистов в институтах повышения квалификации, в отделах развития персонала на предприятиях и организациях, так называемое корпоративное и внутрифирменное обучение.

Информальное образование – это попутное обучение в ходе выполнения деятельности, имеющей иную цель, не образовательную. Общение с окружающими, чтение и восприятие информации средств массовой коммуникации в течение всей жизни обогащают человека новыми знаниями, умениями, способами мышления, формами поведения, практическими действиями. Информальное образование происходит также в процессе актив-

ного освоения профессиональной деятельности на стадиях профессиональной адаптации, т.е. адаптивное научение.

Адаптационное образование осуществляется на рабочем месте в виде наставничества, курсовой модульной доподготовки и супервизорства. Необходимость этой формы последипломного образования обусловлена тем, что профессионально-образовательные программы учебных заведений не ориентированы на подготовку специалистов для конкретного учреждения, предприятия и организации. Основная функция адаптационного образования – ознакомление с условиями и режимом труда, ориентировка в пространственно-технологической среде, приобретение опыта выполнения нормативной профессиональной деятельности.

Параллельное профессиональное образование осуществляется в случаях переквалификации и переподготовки специалистов из-за смены профессии, специальности или длительного вынужденного перерыва в работе. Оно направлено на получение новой или смежной профессии в профессионально-образовательных центрах или вузах. Назначение параллельного профессионального образования – расширение возможностей трудоустройства специалиста, повышение его профессиональной мобильности и конкурентоспособности.

Событийное образование – попутное образование человека в течение всей его жизни. Это непреднамеренный, нормативно неорганизованный процесс переживания событий жизни, взаимодействия с окружающими, живой и неживой природой, социально-профессиональным окружением, средствами массовых коммуникаций.

События, приобретая личностный смысл, побуждают человека к принятию важных, подчас судьбоносных решений, актуализируют рефлексию прошлого и настоящего, стимулируют личностное и профессиональное развитие. Есть все основания рассматривать жизненные события как разновидность неформального образования – важного фактора формирования образованности человека. В результате событийного образования возникают жизненный опыт, социально-профессиональная компетентность, социально-нравственная направленность: мотивы, отношения, ценности, ментальность.

На рис. 3 изображены формы непрерывного образования.



Рис. 3. Формы непрерывного профессионального образования

Система непрерывного образования в России является в настоящее время одним из приоритетов государственной политики развития. В программных документах: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается необходимость реализации образования через всю жизнь. Достижение этой цели обуславливает значение индивидуализации и дифференциации этого процесса. Дифференциация непрерывного образования определяется многообразием его форм и внешними факторами: востребованностью профессионально-образовательной квалификации на рынке труда, возможностями организаций профессионального образования и повышения квалификаций, условиями материально-технической базы профессионально-образовательных центров.

Многообразие форм непрерывного образования обуславливают многомерность движения личности в профессионально-образовательном пространстве.

Образовательную траекторию рассматривают как условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. При этом личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии. Реализуются индивидуальные траектории на основе индивидуальных учебных планов и программ обучения, выбора обучающих модулей, набора накопительно-рейтинговых показателей, профессионально-психологических оценок в портфолио, дистанционного обучения, осуществления электронного и проектного обучения.

Сущностью индивидуальных образовательных траекторий является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности. Выбор образовательной траектории определяется социально-профессиональной направленностью обучающихся, его ценностно-смысловыми ориентациями, наличием альтернативных образовательных программ, возможностями образовательных организаций.

На проектирование образовательных траекторий влияют внешние и внутренние факторы.

К внешним факторам относятся миссия образовательной организации, ее институциональная структура, социально-экономические потребности региона, квалификация педагогических работников.

К внутренним факторам построения индивидуальных образовательных траекторий относятся целевые ориентации обучающихся, мотивы повышения образовательного уровня, познавательная активность, потребность в саморазвитии, самоотношение и направленность на будущее (транспективу).

Индивидуальные образовательные траектории взаимообусловлены логикой становления личности – непрерывного процесса изменения личности под влиянием социальной ситуации развития, ведущей деятельности и собственной активности, направленной на самоосуществление. В становлении личности выделяют периоды, стадии. Переход от одной стадии к другой происходит под влиянием изменений социальной ситуации, харак-

теристики ведущей деятельности, возрастных изменений, психологической перестройкой сознания, жизнеобразующих событий и обстоятельств.

В возрастной психологии и психологии профессионального развития представлены различные подходы к дифференциации становления личности в онтогенезе. В самом общем виде можно выделить семь стадий становления: дошкольное детство, школьный возраст, юность, молодость (ранняя зрелость), зрелость, пожилой возраст и старость. В системе непрерывного образования представлены следующие уровни образования: дошкольное и школьное образование, начальное, среднее и высшее профессиональное образование, последипломное образование, различные формы повышения квалификации и внутрифирменного (корпоративного) образования.

В современных условиях уже общее образование приобретает все более вариативный характер, предоставляя личности веер возможностей выбора своей траектории развития. Еще больше вариантов и траекторий развития открывает перед личностью профессиональное образование. Это разнообразные профессии и специальности, различные уровни образования: допрофессиональное, начальное, среднее, высшее, последипломное. Многоканальность получения образования адекватна динамике развития экономики и непредсказуемости индивидуальных профессионально-образовательных потребностей человека.

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

Сильные флуктуации способствуют образованию моментов неустойчивости открытой системы, так называемых *точек бифуркации*. «В точках

бифуркации, – пишет И. Пригожин, – то есть в критических, пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам... В этом случае мы можем иметь дело только с вероятностями и никакое «приращение знания» не позволит детерминистически предсказать, какое поведение изберет система» [56].

Развитие открытой системы определяется не только ее прошлым и настоящим, но и будущим. Возможные для открытой системы варианты будущего называются в синергетике *аттракторами*. Аттракторы возникают в критических точках открытой системы и порождают совокупность большого числа нелинейных откликов (траекторий). Наличие аттракторов делает развитие системы предсказуемым [32]. Следовательно, несмотря на нелинейность и неравномерность открытого профессионального пространства, возможен прогноз профессионального развития человека.

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

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

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

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

Для визуального представления взаимодействия факторов, определяющих профессиональное становление личности, можно допустить их направленное, последовательное изменение, выделив уровни их выраженности. Такое допущение позволяет создать эвристическую модель возможных траекторий профессионального становления личности (рис. 4).



Рис. 4. Эвристическая модель альтернативных траекторий профессионального становления личности

Траектории профессионального становления и образовательные траектории взаимосвязаны и взаимообусловлены. Обе формируются и реализуются в системах координат возрастных изменений (стадий, периодов) и уровней общего и профессионального образования. На формирование индивидуальных траекторий профессионального становления решающее значение влияет многообразие видов профессиональных квалификаций, институционально представленных в профессиональных стандартах и логике освоения конкретной специальности (должности). Образовательные траектории формируются в системе непрерывного образования в процессе освоения (государственных) образовательных стандартах, обучающих модулей и учебных программ. Смыслообразующим фактором формирования траектории является самостоятельный и осознанный выбор вектора направления развития из возможных альтернативных вариантов. В основе выбора и построения образовательных траекторий влияют социально-экономические условия и ситуация на рынке образовательных услуг, потребности экономики региона в кадрах, а также индивидуальные характеристики оптанта³: социально-профессиональная направленность, опыт, уровень образования, индивидуально-психологические способности, здоровье.

Построение этих траекторий обуславливает необходимость самоопределения личности – нахождение личностного смысла в осваиваемых профессионально-образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности. В качестве интегрирующей характеристики мотивов, потребностей, ценностных ориентаций выступает социально-профессиональная идентичность – психологический компонент, определяющий конгруэнтность индивидуальной траектории Я-концепции и учебно-профессиональной деятельности. Изменение, динамика профессиональной идентичности сопровождается формированием индивидуальных траекторий и построением временной транспективы – создание желаемого образа профессионального будущего.

Индивидуальные траектории становления и образования объединяют прошлое, настоящее и будущее личности. Развертывание этих траекторий происходит во времени, а изменение их направления (вектора) развития обусловлено значимыми для личности событиями: внешними – поступление в учебное заведение, его окончание, трудоустройство, смена места жи-

³ *Оптанти* (лат. optatio – желание, выбор) принятие решения о выборе пути (траектории) развития.

тельства и т.п.; внутренними – психологическими кризисами, внутриличностными конфликтами, утратой профессиональной идентичности и др.

На становление временной трансспективы влияют точки бифуркаций индивидуальных траекторий, событийные явления, многовариантность настоящего и возможного будущего.

Рассмотрим последовательность формирования индивидуальной траектории профессионального становления личности.

Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0–12 лет). Это стадия *аморфной оптиции*.

Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Этот период в становлении личности получил название *оптиции*. Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства – перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность – профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии *профессиональной подготовки* зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного–двух месяцев).

После окончания учебного заведения наступает стадия *профессиональной адаптации*. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профес-

сиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию – освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностнообразными технологиями выполнения. Наступает стадия первичной профессионализации и становления специалиста.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на *второй уровень профессионализации*, на котором происходит становление профессионала.

На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию – акмепрофессионализм. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию акмепрофессионализма изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за преде-

лы себя. Постигание вершин профессионализма (акме) – свидетельство того, что личность как профессионал состоялась.

Мы рассмотрели логику профессионального становления в рамках одной профессии, однако, по данным Министерства труда Российской Федерации, до 50% работников меняют в течение трудовой жизни профиль своих профессий, т.е. последовательность стадий нарушается. В условиях безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального самоопределения, профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

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

Это порождает огромное количество альтернативных траекторий профессионального развития, которые одних приводят к самореализации в профессиональной деятельности, других – к постепенному угасанию профессиональных функций, а третьих – к саморазрушению личности.

В процессе становления профессионала, увеличения масштаба личности субъект все более выступает фактором своего развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими личными свойствами. Другими словами, профессионал может сам сознательно изменять свою профессиональную биографию, заниматься саморазвитием, самосовершенствованием, но и в данном случае этот процесс мотивируется социальным окружением, экономическими условиями жизнедеятельности.

Важное значение, как уже было представлено выше, принадлежит различным формам непрерывного образования. На стадии аморфной оптации – трудовому воспитанию, на стадии оптации – образовательной дисциплине «технология»; предпрофильной подготовке и профильному обучению, которые имеют вариативный характер, затем следует профессиональная подготовка в различных образовательных организациях, после завершения обучения в которых, выпускники трудоустраиваются, при этом

многие из них вовсе не по полученной специальности. Чтобы как-то снять эту отчетливо обозначившуюся деструктивную тенденцию, вводится сертификация квалификации и дополнительная подготовка и переподготовка во внутрифирменных центрах повышения квалификаций и корпоративных университетах. Если в образовательных организациях индивидуализация обучения выражается в выборе основных образовательных программ и обучающих модулей, то в последипломном образовании эта индивидуализация заключается в выборе форм повышения квалификации и переквалификации.

Индивидуализации последипломного образования будет способствовать создаваемая в стране Национальная система компетенций и квалификаций, которая призвана согласовать противоречия между рынком образовательных услуг и рынком труда.

Введение системы сертификации компетенций и квалификаций внесет кардинальные изменения в индивидуальную траекторию последипломного образования, повысит потребность в неформальном образовании, осуществляемом вне рамок учебного заведения.

В качестве механизмов создания системы сертификации профессиональных квалификаций рассматриваются профессиональные стандарты, образовательные модули и центры независимой сертификации квалификаций. Система профессиональной сертификации компетенций и квалификаций станет главным инструментом построения индивидуальных траекторий формального обучения, представляемое учебными заведениями [58].

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория личности формируется при выборе образовательной программы учебного заведения, модулей обучения, освоения компетенций, предусмотренных государственными образовательными стандартами, траектории последипломного образования определяются различными формами неформального обучения и центрами сертификаций квалификаций, востребованных рынком труда.

Взаимосвязь стадий профессионального становления личности, альтернативных форм непрерывного образования обуславливают событийное структурирование индивидуальных траекторий и образование точек бифуркации. К знаковым событиям относятся выбор учебного заведения, основных образовательных программ, модулей обучения, форм дополнительного, неформального, информального обучения, повышения квалифи-

кации и иных видов непрерывного образования. Во время знаковых событий происходит изменение направления индивидуальной траектории развития.

В табл. 4 отражены стадии профессионального становления и событийные формы непрерывного образования, а также психологические новообразования на локальных изменениях временных отрезках индивидуальных траекторий развития личности.

Таблица 4

Взаимосвязь смыслообразующих характеристик индивидуальных траекторий образования

№ п/п	Стадии профессионального становления	Событийные формы непрерывного образования	Психологические новообразования локальных изменений траекторий
1	2	3	4
1	Аморфная оптация (0–12 лет)	Трудовые пробы и сюжетно-ролевые игры	Профессионально ориентированные интересы и склонности
2	Оптация (12–16 лет)	Учебная дисциплина «Технология», предпрофильная подготовка и профильное обучение	Профессиональные намерения, выбор профиля обучения и пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
3	Профессиональная подготовка (16–22 года)	Базовое формальное образование, обучающие модули вариативных программ	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
4	Профессиональная адаптация (18–23 года)	Адаптационное обучение в центрах квалификации, событийное образование на рабочих местах	Освоение новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
5	Первичная профессионализация (23–27 лет)	Сертификация квалификаций, образование, переквалификация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые конstellации (метапрофессиональные качества), индивидуальный стиль деятельности, квалифицированный труд
6	Вторичная профессионализация (27–33 года)	Второе базовое образование, перестройка профессиональной компетентности и формирование самообразовательной деятельности	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, ключевые компетенции, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная профессиональная деятельность

1	2	3	4
7	Акмепрофессионализм (33–55 лет)	Проектная деятельность и построение транспективы профессионального саморазвития	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

Визуально взаимосвязь смыслообразующих факторов: стадий профессионального развития и форм непрерывного образования, определяющих формирование индивидуальных образовательных траекторий представлена на рис. 5.

Формы непрерывного образования

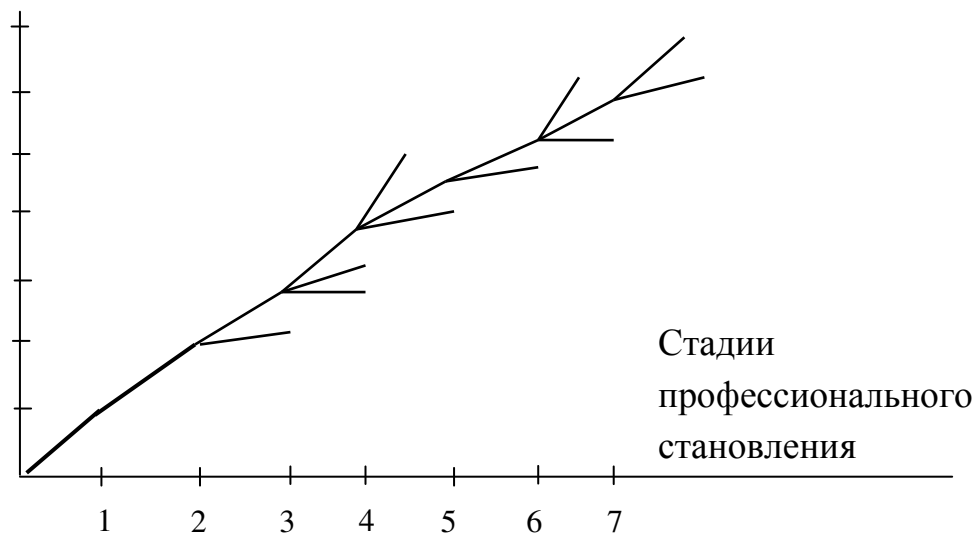


Рис. 5. Альтернативные варианты траекторий непрерывного образования

Реализация индивидуальных образовательных траекторий предполагает выбор форм непрерывного образования в различных образовательных организациях. В целях содействия такого выбора оправдана организация системы сетевого взаимодействия и обеспечения условий проектирования этих траекторий:

– осознание оптантами значимости построения индивидуальной образовательной траектории как одного из способов преодоления конфликтующих ситуаций профессионального самоопределения;

- формирование проектной компетенции построения индивидуальной траектории саморазвития и самообразования;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения профессионального развития и информационной поддержки реализации индивидуальной траектории;
- рефлексия образовательного маршрута и его коррекция [35].

Проектирование индивидуальных образовательных траекторий – это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего. Выполнение этой деятельности предполагает прогностическую компетентность, которая определяет построение возможных маршрутов достижения будущего.

Последовательность проектной деятельности включает следующие этапы:

- актуализацию потребности в лично значимом достижении какого-либо результата: социально-профессиональном признании, квалификации, должности, звания и др.;
- рефлексия ретроспекции профессионально-образовательного прошлого;
- конструирование образа желаемого будущего;
- выработку целей, задач деятельности на разных временных отрезках траекторий;
- осуществление мониторинга реализации индивидуальной образовательной траектории и ее корректировка;
- составление портфолио профессионально-образовательных достижений и верификация прогноза будущего – определение степени его достоверности и обоснованности.

Поскольку проектирование индивидуальных образовательных траекторий осуществляется в ситуациях, характеризующихся неопределенностью, то этот процесс требует освоения методики разработки социально-профессионального прогноза.

Проектирование образовательных траекторий субъективно значимо для личности и следует индивидуальной логике развития человека – его психологии. Ее предметом являются субъективные переживания своего бытия, прогнозирование своего будущего на основе рефлексии прошлого и настоящего, проектирование желаемого будущего.

В заключение подчеркнем, что формирование индивидуальных образовательных траекторий детерминировано закономерностями социально-профессионального развития личности как процесс и результат ее движения к реализации собственной индивидуальности.

3.2. Условия среды и организационные факторы индивидуализации профессионально-образовательной траектории

Успешный переход к информационному обществу должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (lifelong learning). Непрерывное образование становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности. Критерием понятия «успешность» современного образовательного учреждения выступает способность гибкого реагирования на изменяющиеся условия, возможность подготовки специалиста, обладающего навыками переключения на различные виды деятельности, выработки новых профессионально значимых знаний и умений в связи с возможными изменениями требований рынка труда. Все сильнее увеличивается разрыв между теми, кто преуспевают на рынке труда, постоянно поддерживая и обновляя свои навыки, и теми, кто безнадежно отстают, не поспевая за стремительно растущими профессиональными требованиями [33].

В условиях перехода к информационному обществу нужна принципиально новая система представления знаний, основанная на использовании новых образовательных технологий. К системе непрерывного профессионального образования предъявляются дополнительные требования, в частности обеспечение его вариативности. В данном случае, вариативность рассматривается как способность предоставлять большое многообразие полноценных, качественных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, адекватных запросам учащихся, что в конечном итоге нацелено на индивидуализацию образования и его востребованность на рынке труда [52].

Непрерывное образование можно рассматривать как иерархическую систему взаимосвязанных подсистем (СОШ, ООШ, колледж, техникум, ПТУ, вуз, институты повышения квалификации, аспирантура и т.д.). Каж-

дая подсистема образования предполагает формирование профессионально компетентных специалистов, готовых к профессиональной деятельности, в то же время такая система в целом дает возможность получения профессионального образования на более высоком уровне. Непрерывность в этих условиях дает возможность образовательного маневра, т.е. при движении по уровням профессионального образования человек сам определяется в продолжительности обучения и освоении нескольких специальностей, создавая таким образом свою индивидуальную образовательную траекторию [41]. Изменившиеся требования к непрерывному профессиональному образованию предусматривают его гибкость, доступность. Система профессионального непрерывного образования должна быть построена таким образом, чтобы любой человек мог в любой период профессиональной деятельности включиться в эту систему с наименьшими потерями времени и сил.

Введение термина «профессионально-образовательная траектория» во многом обусловлено широким распространением нестандартной занятости и новых форм гибкого использования рабочей силы, что привело к формированию качественно новой модели, предполагающей длительный процесс попеременного или параллельного обращения и возобновления учёбы и работы. Таким образом, как отмечает Г.А. Чередниченко, в современной России складывается ситуация, аналогичная той, что наблюдается в развитых странах Запада, – пролонгирование периода чередования и совмещения самых разнообразных форм образования и труда [71].

Образовательные и профессиональные траектории молодежи тесно взаимосвязаны и обнаруживают зависимость от средовых условий, важнейшими из которых являются характеристики рынка труда и системы образования. Образовательная траектория, определяемая как получение её субъектом формальных квалификаций, институционально подтверждённых компетенций, приобретённого опыта в виде знаний и навыков, может выступать в виде своего рода «инвестиций», а профессиональная траектория становится социальным полем применения данных ресурсов или их конверсии в соответствующие позиции на рынке труда.

Как показывают социологические исследования, накопление образовательного капитала в значительной степени зависит от стартового образовательного ресурса – а именно, типа учебного заведения, которое первоначально оканчивают юноши и девушки). Различная подготовка, особенности социальных характеристик молодежи, составляющей контингент обра-

зовательного учреждения, продуцируют дифференциацию в преобладающих системах ценностей, а также различия в стратегиях и реальном поведении молодых людей в дальнейшем в сферах образования и труда [71]. Проведенные исследования (О. Galland, 1991) подтверждают известный социологический факт – «образование есть удел образованных», то есть, чем выше и качественнее имеющееся образование, тем более разбужены образовательные потребности и тем чаще люди прибегают к учёбе, инвестируют в образование, в том числе и дополнительное.

Построение индивидуальной профессионально-образовательной траектории молодых людей осложнено условиями быстро меняющейся социально-экономической ситуации. Как указывает И.Г. Шендрик, происходит процесс не только «выдавливания» сложившихся профессионалов из деятельностной среды, но и разрушение исторически сложившихся критериев профессиональной деятельности. Кризис профессионализма проявляет себя в изменении границ предмета деятельности, распылении профессиональных сообществ, росте ограничений в использовании ресурсов профессиональной деятельности. От профессионала нового типа требуется способность к проектированию себя в деятельности, способность делать выбор в ситуации неопределенности.

Один из путей преодоления названного кризиса заключается в интеграции образования, бизнеса и власти, с одной стороны, и интеграции всех уровней образования (общего и профессионального) – с другой. Здесь могут быть выделены три направления инновационной деятельности:

- системная подготовка кадров, начиная от стратегического планирования и сопровождения до получения готового кадрового продукта;
- развитие инновационных подходов, методик и приёмов обучения, методов освоения знаний и формирования компетенций обучающихся, контроля качества обучения, ориентация результатов образования на запросы бизнеса;
- формирование и поддержка образовательных проектов и программ обучения, востребованных рынком труда [26].

Осуществление комплексного, разностороннего взаимодействия вузов с рынком труда на основе модели инновационной образовательной траектории, позволяет выпускнику получить не только фундаментальное образование, но и сформировать дополнительные профессиональные и

общекультурные компетенции, способность к творчеству, инновациям, и др., включая навыки проектной работы.

В отличие от индивидуальных учебных планов, возможно выстраивание инновационных образовательных траекторий не только для отдельного студента, но и для студенческой группы. Специфика данной траектории заключается в наполнении учебного процесса практикой, т.е. организацией значительной части учебного процесса на базе филиалов кафедр в НИИ, на предприятиях и т.п. Большое внимание уделяется внедрению проектного метода обучения в образовательный процесс, организации стажировок, практик студентов на предприятиях, выполнению курсовых, дипломных работ по заказу предприятий, включению студентов в процесс реализации научно-исследовательских проектов, выполняемых по заказу предприятий, проведению корпоративных олимпиад и т.д. Таким образом, работодатель принимает активное участие в формировании профессиональных компетенций специалистов, совместно с предприятиями разрабатываются индивидуальные образовательные траектории развития студентов, создаются системы профессиональной адаптации и наставничества выпускников, активно используются электронные «портфолио» студентов и выпускников.

Ещё одним перспективным направлением представляется не только целевая подготовка специалистов для конкретных компаний, но и профессионалов, способных самостоятельно создать новое предприятие. Это – создание «новых работодателей». В реализации данного направления следует отметить значительную роль бизнес-инкубаторов, которые позволяют сформировать у студентов предпринимательские компетенции [37].

Работая в изменяющихся условиях, специалист должен быть постоянно готов к возможным изменениям, т.е. обладать профессиональной мобильностью. Данное качество проявляет себя в творческом характере деятельности, в активном поиске новаторских подходов и инновационных технологий, личной инициативе и профессиональной коммуникабельности.

Понятие «мобильности» изучалось, как зарубежными (П. Сорокиным, Э.Ф. Джексоном, Г.Д. Крокетом, Б. Шеффером, М. Вебером и др.), так и отечественными исследователями (Т.И. Заславской, Р.В. Рывкиной, В.Г. Подмарковой, И.О. Мартынюк, В.Н. Шубкиной, С.Ф. Анисимовым, В.А. Ядовым и др.). С позиции социологического подхода, профессиональная мобильность рассматривается двояко: как смена позиций, обу-

словленная внешними обстоятельствами, например, изменениями на рынке труда, когда мобильность продиктована необходимостью адаптироваться к реальным жизненным ситуациям; и как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в самосовершенствовании.

В связи со сложившейся в стране социокультурной и социально-экономической ситуацией объективно возрастает потребность в специалистах, не только владеющих своей профессией, но и ориентирующихся в смежных областях деятельности; отличающихся способностью быстро действовать, принимать решения, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, решать нестандартные профессиональные задачи; готовых к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию. Эти характеристики профессионально мобильной личности, развитие которых обеспечивает ее востребованность на рынке труда, становятся особо значимыми в условиях современного общества [52].

Развитие профессиональной мобильности является одной из приоритетных задач непрерывного профессионального образования и составляет вектор профессионального развития персонала в рамках современной организации. Направления развития персонала включают в себя: обучение персонала, профессиональную адаптацию, служебное и профессиональное продвижение персонала, управление деловой карьерой, работу с кадровым резервом, мотивацию развития персонала.

Исторически представление о карьере связано с продвижением сотрудника вверх по служебной лестнице организации в рамках того рода деятельности, который был им избран в начале трудовой жизни. Карьера сотрудника рассматривалась как лестница или путь, дорога. Однако с течением времени эта модель претерпела изменения. Усиление конкурентной борьбы, стремление снизить издержки производства, информационные технологии и особое внимание к потребителю, развитие малого бизнеса, развитие организаций с «плоской» структурой привели к снижению роли таких классических явлений, как правильная расстановка и иерархическая структура. Понятие карьеры теряет одномерность и становится сложным, многообразным и субъективным [62]. Карьерные успехи сотрудника во многом обусловлены развитием метапрофессиональных качеств, способствующих индивидуализации профессиональной траектории развития.

Как показывают исследования российских и зарубежных специалистов в сфере и развития персонала, эффективность развития метапрофессиональных качеств зависит от внутренних и внешних организационных факторов. Факторы внешней среды относятся к категориям нерегулируемых и слаборегулируемых факторов, т.к. они не зависят от управленческих решений внутри организации, являясь импульсами для принятия корректирующих решений для обеспечения необходимого уровня конкурентоспособности и финансово-экономического результата. К регулируемым факторам относятся в основном факторы внутренней среды, которые характеризуют эффективность организации производства, качество процесса управления персоналом, степень использования ресурсов.

К внешним факторам, влияющим на эффективность профессионального развития персонала, можно отнести:

- разработку новых продуктов и внедрение инновационных технологий, появление новых видов производственного оборудования;
- динамику спроса и предложения, конъюнктуру рынка труда и образовательных услуг;
- многообразие социокультурных факторов – демографическую ситуацию, образовательную политику государства, стабильность власти и т.п.
- экономические факторы: уровень доходов населения, уровень безработицы, глобализация экономики, уровень корпоративного управления.

К факторам внутренней среды предприятия правомерно отнести:

- общеорганизационные факторы: организационная структура и её динамика, стадии жизненного цикла организации, характеристики персонала, стратегия организации и др.;
- наличие и компетентность подразделения, занимающегося вопросами профессионального развития персонала;
- наличие достаточной материально-технической базы, учебных материалов, образовательных учреждений-партнеров;
- отношение руководства к обучению персонала;
- формирование системы управления знаниями, создание условий для использования полученных умений и навыков;
- наличие внешней мотивации обучения: повышение заработной платы, продвижение по служебной лестнице, наличие в системе оценки персонала требований по повышению квалификации и др.) [63].

Организованный и структурированный процесс профессионального развития персонала организации способствует самореализации личности в различных жизненных сферах, развитию профессиональной идентичности

и мобильности специалиста, что проявляет себя в его потенциальной «многозадачности», а также способствует предотвращению профессиональных деструкций.

Рассматривая развитие специалиста в рамках организации, следует ввести понятие «внутрифирменной мобильности», суть которого состоит в мобильности персонала в системе рабочих мест и профессионально-квалификационной структуре трудового коллектива. Эффективность данного процесса в большой степени зависит от администрации предприятия.

Управление внутрифирменной мобильностью затрагивает пространственную и функциональную мобильность персонала. К пространственной мобильности относятся перемещения между рабочими местами в рамках организационной структуры (горизонтальная мобильность). В основе функциональной мобильности лежит мобильность, связанная с изменением трудовых функций работника (вертикальная мобильность). К основным функциям внутрифирменной мобильности относятся следующие:

1. Удовлетворение производственно-экономических интересов организации.

2. Удовлетворение социально-экономических интересов работника, связанных как с материальной стороной, карьерным и профессиональным ростом, так и с самореализацией. Функционирование системы внутрифирменной мобильности формирует чувство принадлежности к данной организации, уверенность в своей ценности как работника.

3. Гармонизация интересов организации и работника. Обоюдновыгодное сотрудничество является наиболее эффективным, так как в нем заинтересованы обе стороны. Внутрифирменная мобильность позволяет согласовывать интересы организации и работника [64].

Таким образом, мобильность как одно из ведущих качеств современного специалиста закладывается еще на этапе получения профессионального образования и продолжает формироваться на последующих этапах профессионального становления. Содержание профессионального образования определяется спецификой социокультурной ситуации и, в свою очередь, должно способствовать развитию потенциальных способностей учащегося и профессионала к активному формированию и преобразованию среды своей жизнедеятельности. Внутренняя согласованность и преемственность ступеней профессионального образования должна обеспечить удовлетворение образовательных потребностей, возникающих в современном обществе в целом и у отдельного человека.

Раздел 4. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

4.1. Субъективные представления о системе профессионального образования: сравнительный анализ у мужчин и женщин

Логика эмпирической проверки и статистических выводов для сравнения субъективных представлений мужчин и женщин о профессиональном образовании следующая. Ответы на вопросы, представленные в номинальной или порядковой шкале, обрабатывались с помощью критерия хи-квадрат. Отдельно решалась задача о соответствии распределений равномерному на подвыборках мужчин и женщин. Затем на основе таблиц сопряженности и критерия хи-квадрат сравнивались эмпирические распределения частот у мужчин и женщин. Результаты затем представлялись в графическом виде и выводе.

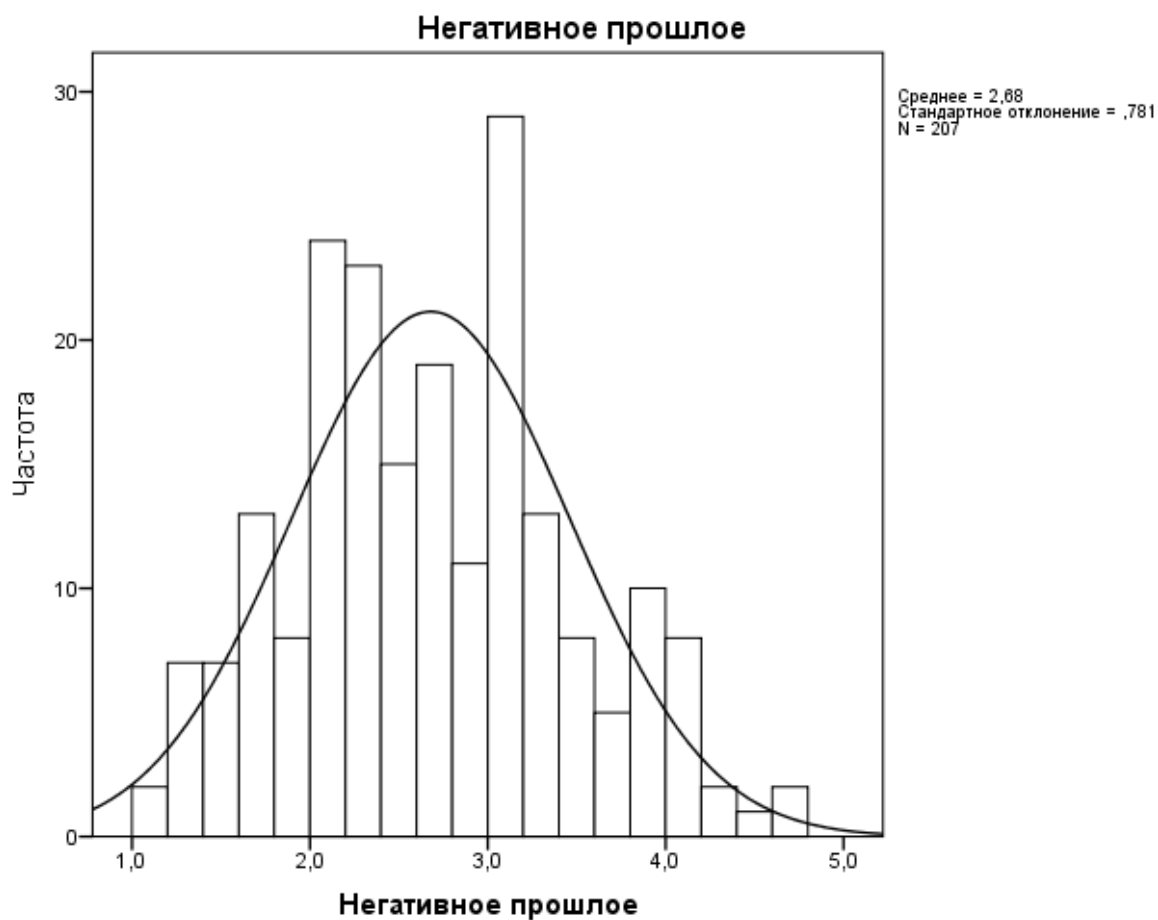
Некоторые вопросы в анкете можно рассматривать как метрические шкалы. Для них была проведена проверка на отличие от нормального распределения с помощью одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова и использован соответствующий критерий сравнения.

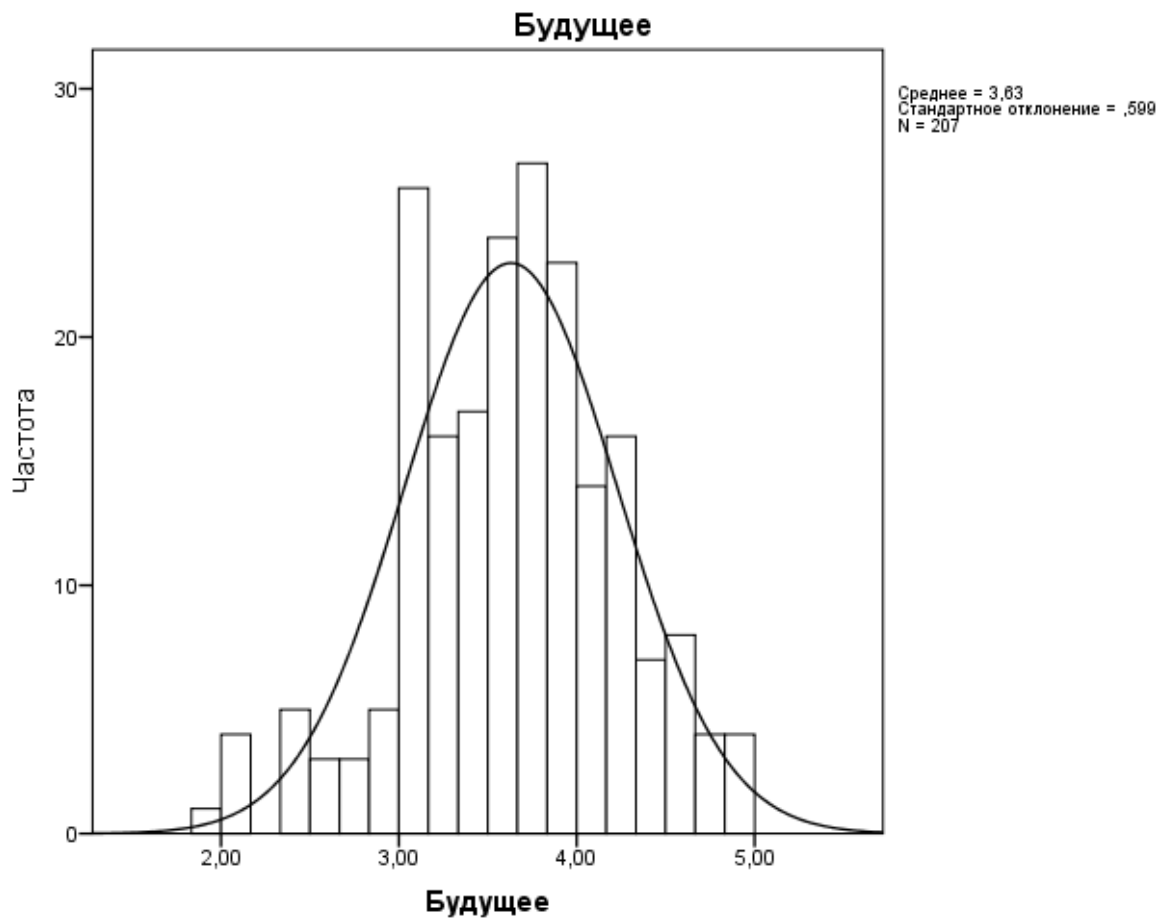
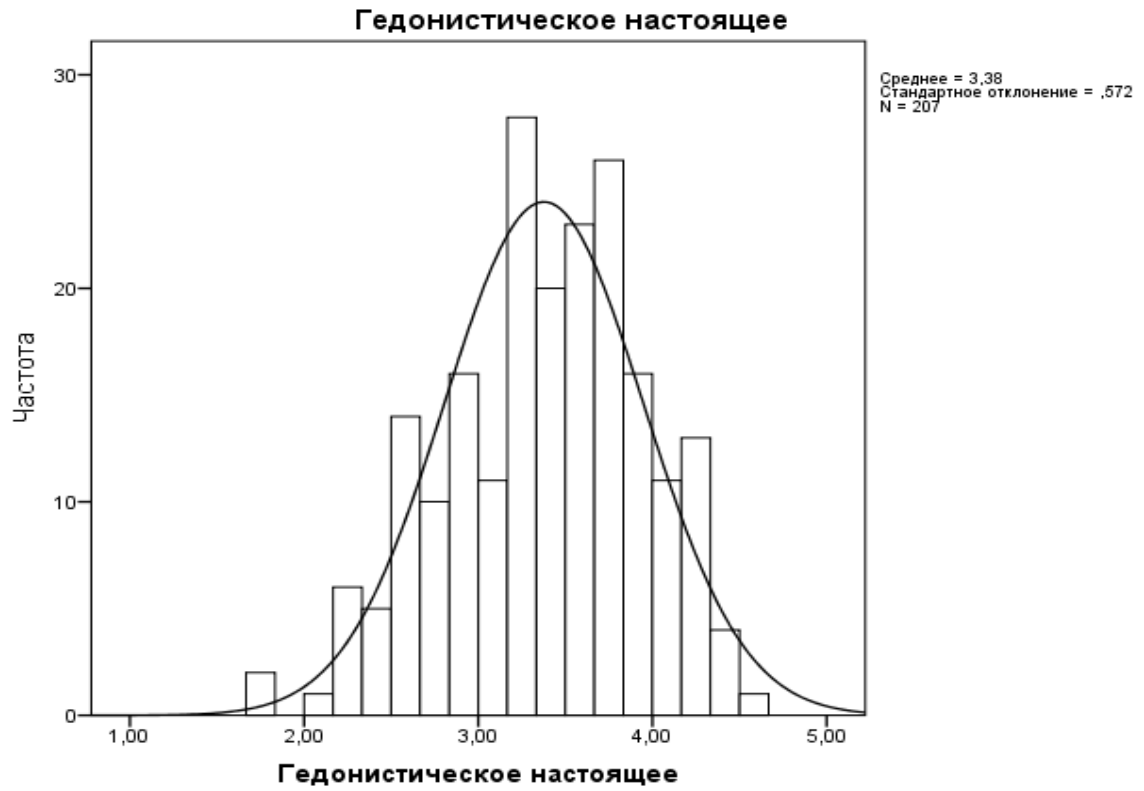
Обозначения Q использовались в статистической программе для метки переменных. В представлении данных, там, где это необходимо для понимания и не затрудняет восприятия, отражены полные вопросы анкеты (порядковые номера вопросов анкеты и обозначений Q не соответствуют друг другу, поскольку некоторые анкетные данные были оформлены в статистической таблице под своими наименованиями, а не под номерами, например, пол). В остальных случаях оставались метки Q. Там, где это необходимо для содержательных выводов, оставались также таблицы частот с распределением ответов.

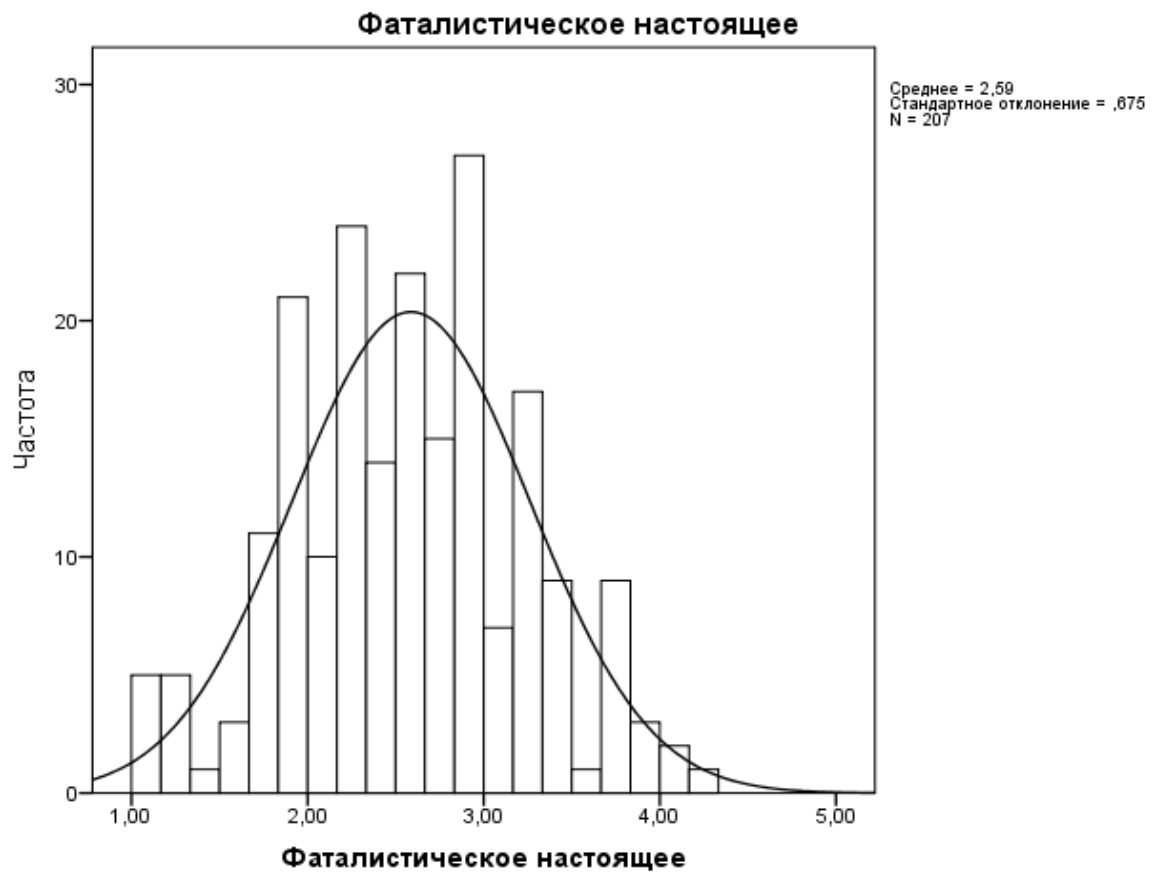
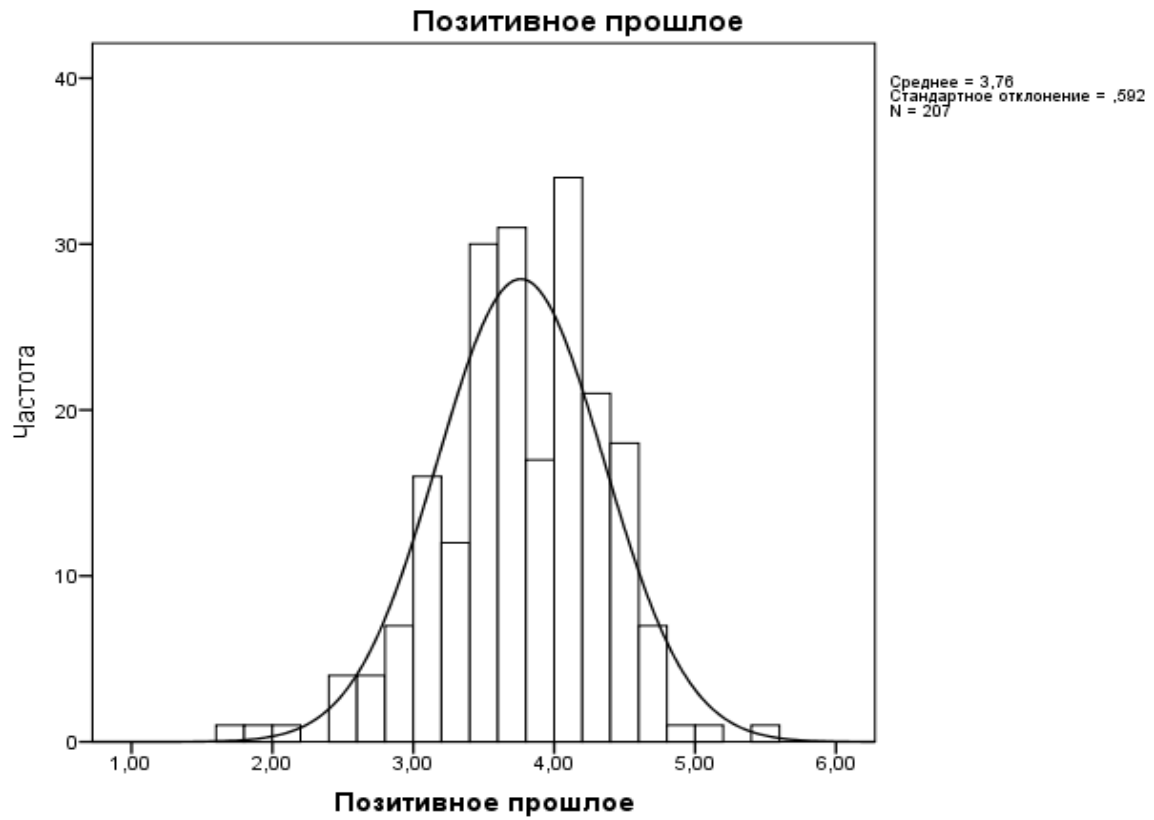
Для предварительного анализа распределения по шкалам временной перспективы были рассчитаны параметры дескриптивной статистики.

Параметры дескриптивной статистики для показателей временной перспективы (n=207)

	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Среднее	2,679	3,3765	3,6294	3,7626	2,5870
Медиана	2,640	3,4100	3,6200	3,7800	2,5600
Мода	3,1	3,53	3,69	4,11	3,00
Дисперсия	,610	,327	,359	,350	,456
Асимметрия	,226	-,342	-,289	-,425	-,014
Стд. ошибка асимметрии	,169	,169	,169	,169	,169
Экссесс	-,504	-,345	,175	,641	-,220
Стд. ошибка эксцесса	,337	,337	,337	,337	,337
Размах	3,6	2,82	3,15	3,79	3,33
Минимум	1,0	1,71	1,85	1,77	1,00
Максимум	4,6	4,53	5,00	5,56	4,33







Исходя из показателей асимметрии и эксцесса, а также графического представления частотных распределений по каждой шкале, был сделан предварительный вывод о нормальности распределения.

Для сравнения выраженности временных перспектив мужчин и женщин была проведена дополнительная проверка распределения на нормальность с помощью одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова (n=207)

	Статистика Z Колмогорова-Смирнова	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Негативное прошлое	,924	,360
Гедонистическое настоящее	,861	,448
Будущее	,726	,667
Позитивное прошлое	1,145	,145
Фаталистическое настоящее	,697	,717

Как видно, ни по одной из временных перспектив показатели не достигают статистической значимости, соответственно, распределения статистические не отличаются от нормального, поэтому для сравнения уровня выраженности временных перспектив у мужчин и женщин был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Т-критерий

Средние значения уровня выраженности временных перспектив у мужчин (n=90) и женщин (n=117)

	Пол	N	Среднее
Негативное прошлое	Мужчины	90	2,548
	Женщины	117	2,779
Гедонистическое настоящее	Мужчины	90	3,2168
	Женщины	117	3,4993
Будущее	Мужчины	90	3,6164
	Женщины	117	3,6393
Позитивное прошлое	Мужчины	90	3,7140
	Женщины	117	3,7999
Фаталистическое настоящее	Мужчины	90	2,4690
	Женщины	117	2,6777

T-Критерий для независимых выборок сравнение мужской (n=90) и женской (n=117) подвыборок по уровню выраженности временных перспектив

	Критерий равенства дисперсий Ливиния		t-критерий равенства средних		
	F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)
Негативное прошлое	2,015	,157	-2,124	205	,035
Гедонистическое настоящее	1,243	,266	-3,624	205	,000
Будущее	,028	,868	-,272	205	,786
Позитивное прошлое	,197	,657	-1,035	205	,302
Фаталистическое настоящее	,755	,386	-2,225	205	,027

Как видим, статистически значимо мужчины и женщины различаются по шкале «Негативное прошлое», у женщин показатель статистически достоверно выше, чем у мужчин. Также различия статистически достоверны по шкале «Гедонистическое настоящее» и «Фаталистическое настоящее», показатели по обеим шкалам также выше у женщин. Общая характеристика шкал, по которым обнаружены различия.

Шкалу *Негативное прошлое* составляют такие высказывания, как: «Я думаю о том плохом, что произошло со мной в прошлом», «Я часто думаю о том хорошем, что я упустил(-а) в своей жизни», «Я часто думаю о том, что я должен(-на) был(а) сделать в своей жизни иначе». Отражает общее пессимистическое, негативное или с примесью отвращения отношение к прошлому. Часто присутствует травма, боль и сожаление. Такое отношение может быть связано с реальными неприятными и травматическими событиями, с негативной реконструкцией неоднозначных и положительных событий, или с тем и другим вместе. Негативные размышления связаны с депрессией, тревогой, низким уровнем субъективной оценки счастья, низкой самооценкой и агрессией. Как и предполагалось, не проявилась связь с такими конструктами как «зависимость от поощрения» и «поиск ощущений». Показана негативная связь с эмоциональной стабильностью, добросовестностью и активностью (Zimbardo P.G., Boyd J.N., 1999). Шкала *Гедонистическое настоящее* включает пункты: «Риск позволяет мне избежать скуки в жизни», «Я действую импульсивно», «Я чаще следую порывам своего сердца, чем разума» и «Слушая свою любимую музыку, я часто забываю о времени» и др. Отражает гедонистическое, беззаботное и беспечное отношение ко времени и жизни, а также принятие рискованных решений. Предполагает

ориентацию на удовольствие, волнение, возбуждение, наслаждение в настоящем и отсутствие заботы о будущих последствиях, неспособность отказаться от получения удовольствия сегодня ради завтрашней награды (или компенсации). Шкала коррелирует с недостаточным контролем Эго, поиском новых ощущений, активностью; а также негативно коррелирует с предпочтением стабильности (по Чалдини), добросовестностью и эмоциональной стабильностью (по опроснику «Большой пятерки»). Индивиды с выраженным *Гедонистическим настоящим* живут ради сегодняшнего удовольствия, и им нет дела до завтрашнего дня. Они чаще употребляют алкоголь, не имеют ясных целей на будущее, не религиозны, часто не носят часов, у многих родители были разведены; однако, они более других поддерживают контакт со своей семьей. Также они более энергичны, занимаются различными делами (проектами) и видами спорта.

Фаталистическое настоящее - раскрывает фаталистическое, беспомощное и безнадежное отношение к будущему и жизни в целом. Сюда входят высказывания: «Мой жизненный путь контролируется силами, на которые я не могу повлиять», «Ты реально не можешь планировать свое будущее, потому что все слишком изменчиво» и «Часто удача приносит больше, чем упорная работа». Были найдены значимые этнические различия: наибольшие показатели по шкале у азиатов, затем идут респонденты латиноамериканского происхождения, белые, и афроамериканцы на последнем месте. Этот фактор отражает отсутствие сфокусированной временной перспективы. При этой ориентации отсутствует направленность на цель, присущая индивидам с ориентацией на *Будущее*. Также отсутствует свойственная «гедонистам» тяга к эмоциональному возбуждению, а также ностальгия и горечь, как у индивидов с высокими показателями по шкалам прошлого. Респонденты имеют подспудное убеждение, что будущее предопределено, и на него невозможно повлиять собственными действиями, его невозможно контролировать; настоящее следует переносить с покорностью и смирением, т.к. люди находятся во власти капризной и прихотливой судьбы. Выявлены сильные корреляции с агрессией, тревогой и депрессией; негативные корреляции с принятием во внимание будущих последствий, активностью, открытостью, добросовестностью и эмоциональной стабильностью. Не установлено корреляций с конструктами, отражающими ориентацию на *Будущее* (например, «зависимость от поощрения»).

В отношении выводов, следует заметить, что данные описания характеризуют выборку женщин по сравнению с мужчинами, но о преобладании той или иной перспективы на основании сравнения говорить сложно.

Q4 - 5. Вы планируете получить образование более высокого уровня? (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1-да	42	18,0	24,0
2 - скорее всего да	15	18,0	-3,0
3 - затрудняюсь	15	18,0	-3,0
4 - скорее всего нет	7	18,0	-11,0
5 - нет	11	18,0	-7,0
Всего	90		

Статистики критерия

	Q4
Хи-квадрат	42,444 ^a
ст.св.	4
Асимпт. знч.	,000

Q4 - 5. Вы планируете получить образование более высокого уровня? (женщины, n=116)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - да	38	23,2	14,8
2 - скорее всего да	33	23,2	9,8
3 - затрудняюсь	21	23,2	-2,2
4 - скорее всего нет	18	23,2	-5,2
5 - нет	6	23,2	-17,2
Всего	116		

Статистики критерия

	Q4
Хи-квадрат	27,707 ^a
ст.св.	4
Асимпт. знч.	,000

Таким образом, на основании статистики критерия Хи-квадрат мы видим, что как у мужчин, так и у женщин распределение намерений получить образование более высокого уровня отличается от равномерного, на основании наблюдаемых N для каждого ответа можно сделать вывод о преобладании в обеих подвыборках ответов «Да» и «Скорее всего да».

Таблицы сопряженности
Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q4	206	99,5%	1	,5%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q4

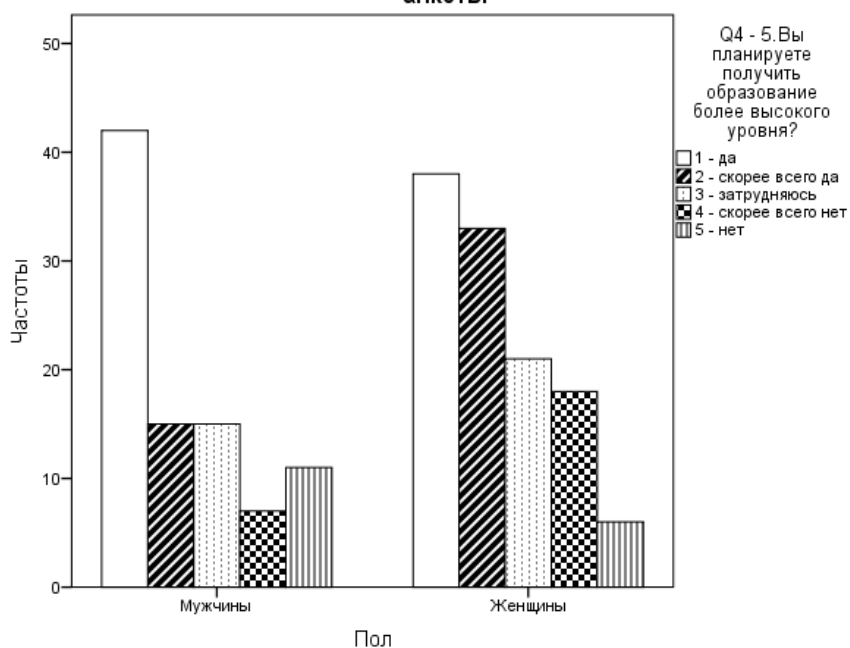
Частота

		Q4					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	42	15	15	7	11	90
	Женщины	38	33	21	18	6	116
Итого		80	48	36	25	17	206

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	11,157 ^a	4	,025
Отношение правдоподобия	11,335	4	,023
Линейно-линейная связь	,275	1	,600
Кол-во валидных наблюдений	206		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин по 5 вопросу анкеты



Таким образом, различия в эмпирических распределениях на 5 вопрос анкеты у мужчин и женщин статистически достоверны. На основании графического представления можно говорить о том, что у женщин плавное снижение частот ответов от полной уверенности до отказа в получении образования более высокого уровня, в то время как у мужчин доминирует абсолютная уверенность в планах, а остальные частоты представлены более равномерно.

Q5 - 6. Если бы Вам пришлось снова получать профессиональное образование, то выбрали бы Вы то учебное заведение, в котором обучаетесь или обучались? (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - да	45	18,0	27,0
2 - скорее всего да	22	18,0	4,0
3 - затрудняюсь	7	18,0	-11,0
4 - скорее всего нет	9	18,0	-9,0
5 - нет	7	18,0	-11,0
Всего	90		

Статистики критерия

	Q5
Chi-кв.ст.	59,333 ^a
ст.св.	4
Асимпт. знч.	,000

Q5 - 6. Если бы Вам пришлось снова получать профессиональное образование, то выбрали бы Вы то учебное заведение, в котором обучаетесь или обучались? (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - да	29	23,4	5,6
2 - скорее всего да	25	23,4	1,6
3 - затрудняюсь ответить	21	23,4	-2,4
4 - скорее всего нет	24	23,4	,6
5 - нет	18	23,4	-5,4
Всего	117		

Статистики критерия

	Q5
Хи-квадрат	2,957 ^a
ст.св.	4
Асимпт. знч.	,565

Таким образом, распределение частот ответов на выборке мужчин статистически отличается от равномерного, в то время как на выборке женщин нет.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q5	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q5

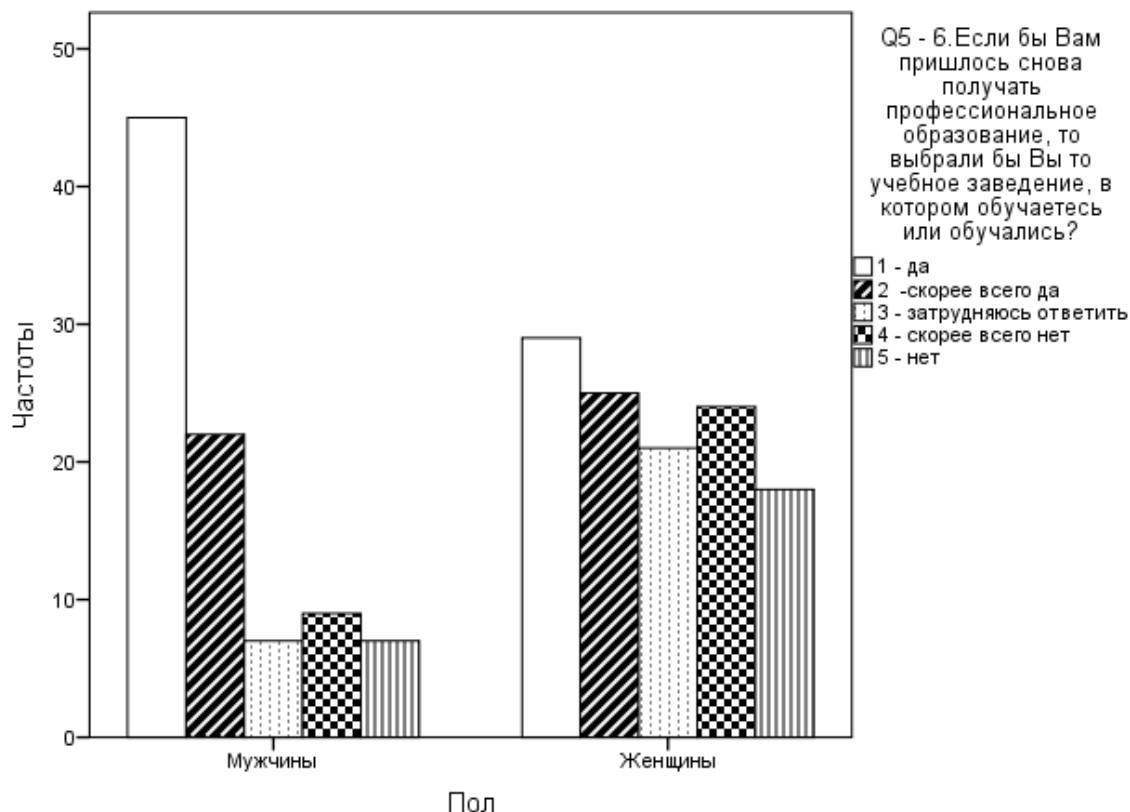
Частота

		Q5					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	45	22	7	9	7	90
	Женщины	29	25	21	24	18	117
Итого		74	47	28	33	25	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	19,113 ^a	4	,001
Отношение правдоподобия	19,557	4	,001
Линейно-линейная связь	15,836	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин по 6 вопросу анкеты



Эмпирические распределения частот ответов на выборке мужчин и женщин статистически достоверно различаются. Содержательно анализируя гистограмму можно отметить, что мужчины ретроспективно пересматривают отношение к учебному заведению, в котором обучаются или обучались и при повторном выборе достоверно большая часть сменили бы его, в то время как у женщин такой тенденции не наблюдается.

Q6 - 7. У Вас существует потребность в смене профессиональной деятельности? (мужчины, n=90)

	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток
1 - да	5	18,0	-13,0
2 - скорее всего да	6	18,0	-12,0
3 - затрудняюсь ответить	8	18,0	-10,0
4 - скорее всего нет	14	18,0	-4,0
5 - нет	57	18,0	39,0
Всего	90		

Статистики критерия

	Q6
Хи-квадрат	108,333 ^a
ст.св.	4
Асимпт. знч.	,000

Q6 - 7. У Вас существует потребность в смене профессиональной деятельности? (женщины, n=117)

	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток
1 - да	19	23,4	-4,4
2 - скорее всего да	16	23,4	-7,4
3 - затрудняюсь ответить	12	23,4	-11,4
4 - скорее всего нет	29	23,4	5,6
5 - нет	41	23,4	17,6
Всего	117		

Статистики критерия

	Q6
Хи-квадрат	23,299 ^a
ст.св.	4
Асимпт. знч.	,000

Распределение ответов на вопрос о смене профессиональной деятельности статистически значимо отличаются от равномерного как на выборке женщин, так и на выборке мужчин. Соответственно, исходя из наблюдаемых частот, большая часть как мужчин, так и женщин отрицательно оценивают потребность в смене деятельности.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q6	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q6

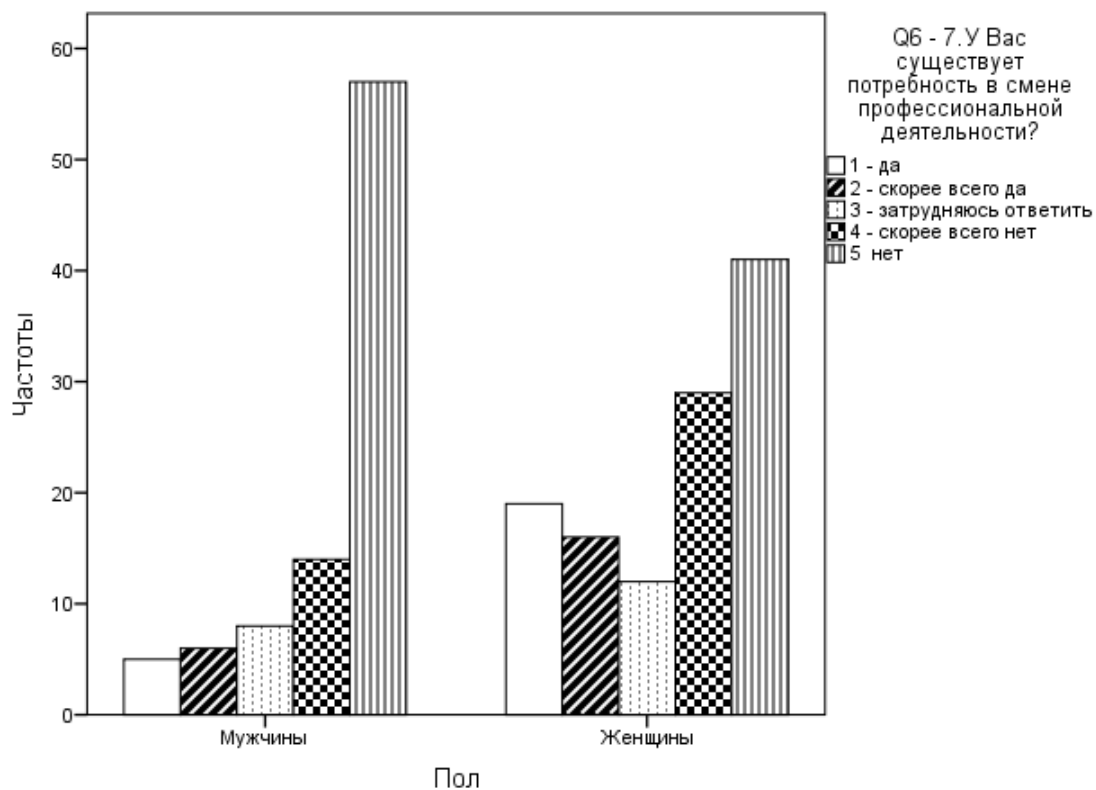
Частота

		Q6					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	5	6	8	14	57	90
	Женщины	19	16	12	29	41	117
Итого		24	22	20	43	98	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значи- мость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	18,144 ^a	4	,001
Отношение правдоподобия	18,666	4	,001
Линейно-линейная связь	14,479	1	,000
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 7 вопрос анкеты



Сравнивая эмпирические распределения частот, можно говорить о том, что они статистически различаются. Соответственно содержательно, анализируя гистограмму, можно говорить о том, что мужчины более категоричны в оценке своей потребности в смене профессии, в то время как у женщин распределение ближе к равномерному, но все же отличается от него.

Q7 - 8. У Вас существует потребность в дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке? (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - да	30	18,0	12,0
2 - скорее всего да	15	18,0	-3,0
3 - затрудняюсь ответить	15	18,0	-3,0
4 - скорее всего нет	8	18,0	-10,0
5 - нет	22	18,0	4,0
Всего	90		

Статистики критерия

	Q7
Chi-квadrat	15,444 ^a
ст.св.	4
Асимпт. знч.	,004

Q7 - 8. У Вас существует потребность в дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке? (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - да	45	23,4	21,6
2 - скорее всего да	31	23,4	7,6
3 - затрудняюсь ответить	15	23,4	-8,4
4 - скорее всего нет	14	23,4	-9,4
5 - нет	12	23,4	-11,4
Всего	117		

Статистики критерия

	Q7
Хи-квадрат	34,752 ^a
ст.св.	4
Асимпт. знч.	,000

Критерий Хи-квадрат позволяет сделать вывод о том, что как у мужчин, так и у женщин распределение частот на вопрос о потребности в дополнительной подготовке или переподготовке отличается от равномерного. Исходя из наблюдаемых частот, можно говорить о том, что у мужчин доминируют крайние суждения («да» и «нет»), а у женщин положительная оценка («да» и «скорее всего да»).

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q7	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q7

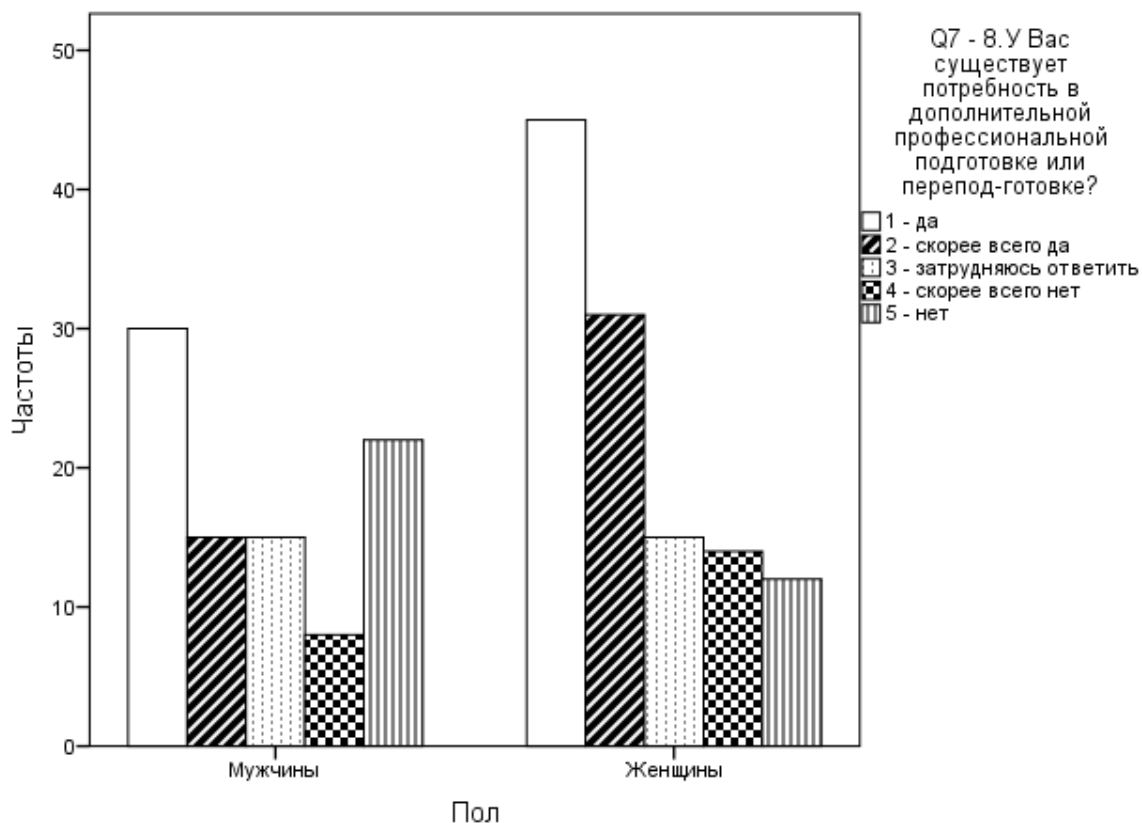
Частота

		Q7					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	30	15	15	8	22	90
	Женщины	45	31	15	14	12	117
	Итого	75	46	30	22	34	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	9,788 ^a	4	,044
Отношение правдоподобия	9,814	4	,044
Линейно-линейная связь	4,800	1	,028
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 8 вопрос анкеты



Статистически эмпирические распределения категорий у мужчин и женщин на вопрос о дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке различаются. Как видно из гистограммы, женщины оценивают необходимость позитивно, что можно интерпретировать двояко: либо как неуверенность в своей квалифицированности, либо как гибкость в приобретении и расширении квалификации. У мужчин более категоричные суждения (частот ответов «да» и «нет» больше, чем остальных).

Q82 9. Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника без профессионального образования (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20 тыс.р.	55	30,0	25,0
2 - до 35 тыс. р.	31	30,0	1,0
3 - до 50 тыс.р.	4	30,0	-26,0
Всего	90		

Q82 9. Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника с начальным профессиональным образованием (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20 тыс.р.	21	18,0	3,0
2 - до 35 тыс.р.	43	18,0	25,0
3 - до 50 тыс.р.	21	18,0	3,0
4 - до 70 тыс.р.	4	18,0	-14,0
5 - более 70 тыс.р.	1	18,0	-17,0
Всего	90		

Q83 - 9. Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника со средним профессиональным образованием (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20 тыс.р.	1	18,0	-17,0
2 - до 35 тыс. р.	18	18,0	,0
3 - до 50 тыс.р.	43	18,0	25,0
4 - до 70 тыс.р.	24	18,0	6,0
5 - свыше 70 тыс.р.	4	18,0	-14,0
Всего	90		

Q84 9. Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника с высшим профессиональным образованием (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
2 - до 35 тыс.р.	3	22,0	-19,0
3 - до 50 тыс.р.	8	22,0	-14,0
4 - до 70 тыс.р	22	22,0	,0
5 - более 70 тыс.р.	55	22,0	33,0
Всего	88		

Статистики критерия

	Q81	Q82	Q83	Q84
Хи-квадрат	43,400 ^a	62,667 ^b	63,667 ^b	74,818 ^c
ст.св.	2	4	4	3
Асимпт. знч.	,000	,000	,000	,000

Как видно из результатов обработки по критерию Хи-квадрат, оценки дохода специалистов с разным уровнем образования и без профессионального образования у мужчин статистически отличаются от равномерных, что скорее говорит о согласованности суждений по этому поводу, чем собственно об оценке доходов, хотя на основании таблиц распределений частот можно сделать выводы, что закономерно оценка должного дохода растет от работника без профессионального образования до работника с высшим образованием. Это, в общем, не противоречит представлениям здравого смысла о линейной взаимосвязи уровня квалификации и доходов.

Q81 - 9. Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника без профессионального образования (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20 тыс.р.	92	39,0	53,0
2 - до 35 тыс.р.	24	39,0	-15,0
3 - до 50 тыс.р.	1	39,0	-38,0
Всего	117		

Q82 - 9. Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника с начальным профессиональным образованием (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20 тыс.р	33	39,0	-6,0
2 - до 35 тыс.р.	65	39,0	26,0
3 - до 50 тыс.р.	19	39,0	-20,0
Всего	117		

Q83 - Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника со средним профессиональным образованием (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20 тыс.р.	1	29,3	-28,3
2 - до 35 тыс.р.	46	29,3	16,8
3 - до 50 тыс.р.	44	29,3	14,8
4 - до 70 тыс.р.	26	29,3	-3,3
Всего	117		

Q84 - Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника с высшим профессиональным образованием (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
3 - до 50 тыс. р.	15	38,7	-23,7
4 - до 70 тыс.р.	34	38,7	-4,7
5 - более 70 тыс. р.	67	38,7	28,3
Всего	116		

Статистики критерия

	Q81	Q82	Q83	Q84
Хи-квадрат	114,821 ^a	28,513 ^a	44,675 ^b	35,810 ^c
ст.св.	2	2	3	2
Асимпт. знч.	,000	,000	,000	,000

На выборке женщин, в общем и целом, наблюдается такая же картина распределений, что и на выборке мужчин, однако в отношении работника с высшим образованием количество категорий меньше.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q81	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q81

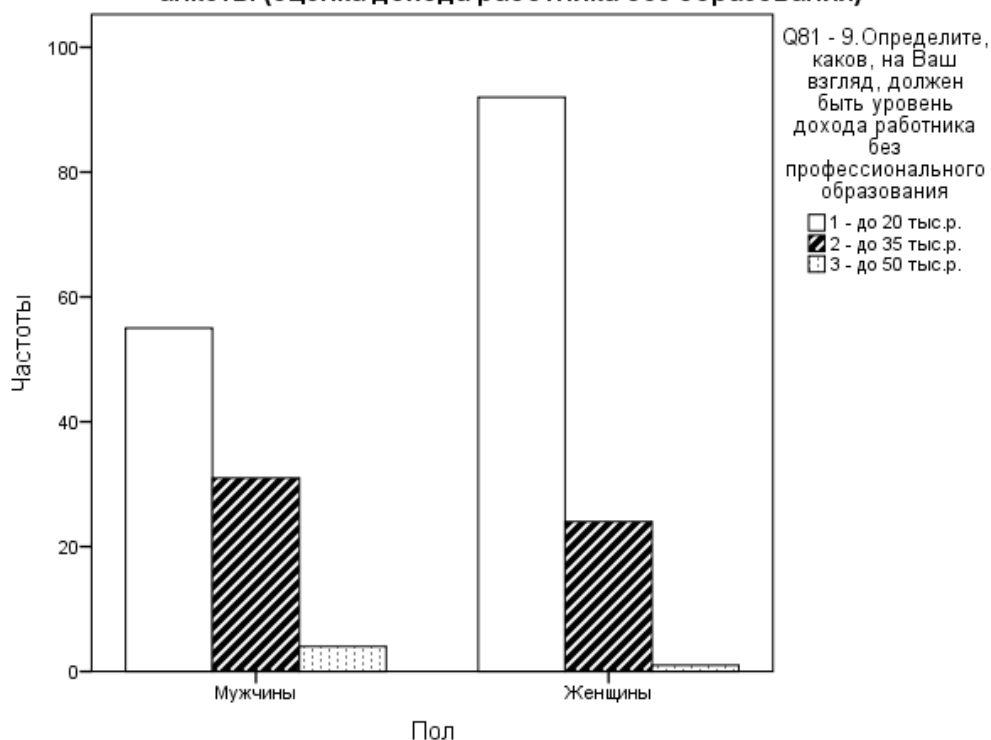
Частота

		Q81			Итого
		1	2	3	
Пол	Мужчины	55	31	4	90
	Женщины	92	24	1	117
Итого		147	55	5	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	8,629 ^a	2	,013
Отношение правдоподобия	8,703	2	,013
Линейно-линейная связь	8,555	1	,003
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 9 вопрос анкеты (оценка дохода работника без образования)



Эмпирические распределения в оценке должного уровня доходов работника без профессионального образования у мужчин и женщин статистически различаются, в целом женщины более склонны оценивать необходимый уровень дохода человека без профессионального образования более низким.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q82	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q82

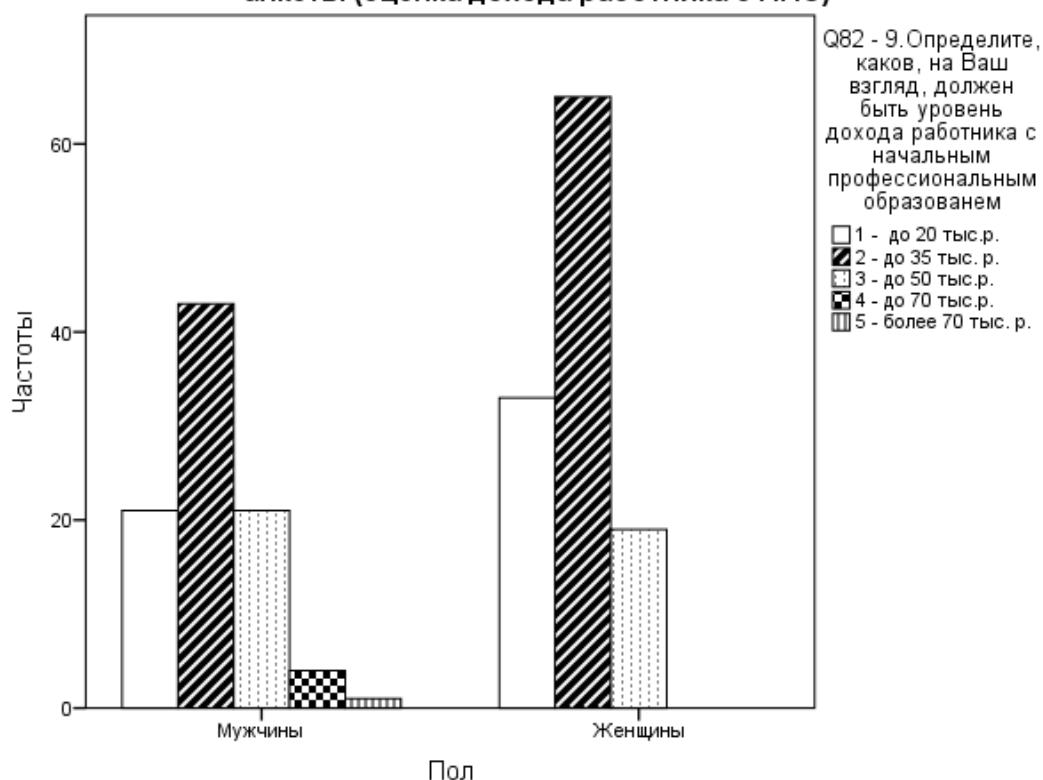
Частота

		Q82					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	21	43	21	4	1	90
	Женщины	33	65	19	0	0	117
Итого		54	108	40	4	1	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	8,877 ^a	4	,064
Отношение правдоподобия	10,702	4	,030
Линейно-линейная связь	5,154	1	,023
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 9 вопрос анкеты (оценка дохода работника с НПО)



В отношении оценки должного уровня дохода работника с начальным профессиональным образованием эмпирические распределения мужчин и женщин не отличаются ($p \leq 0,05$), а следовательно, исходя из гистограммы, большинство оценивают его как 20-35 тысяч рублей.

**Таблицы сопряженности
Сводка обработки наблюдений**

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q83	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q83

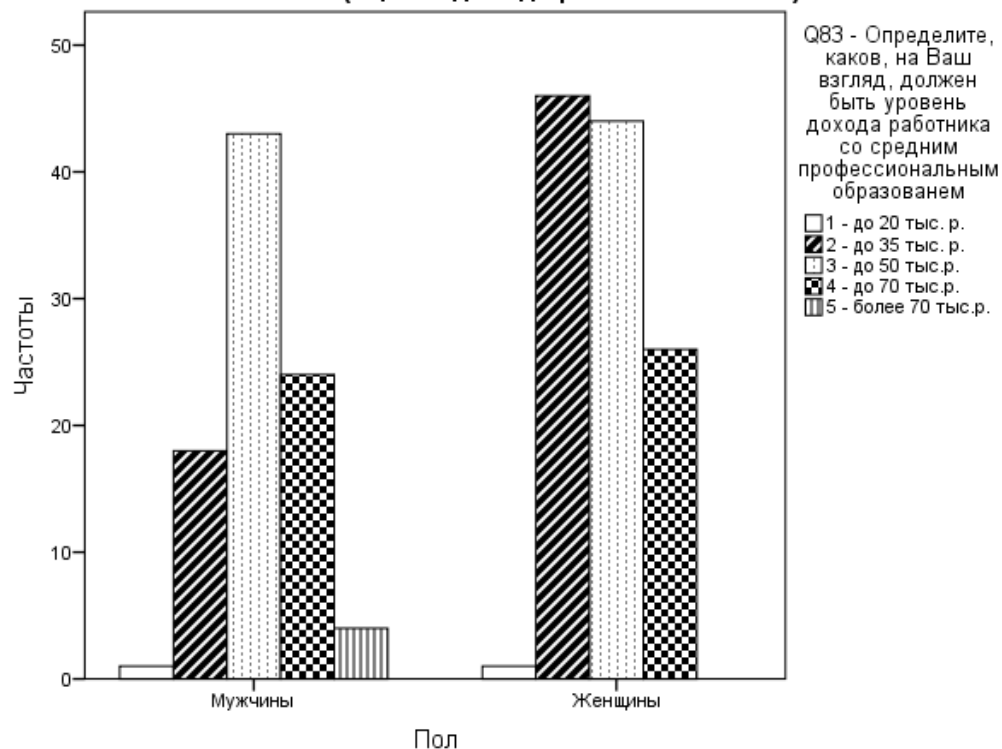
Частота

		Q83					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	1	18	43	24	4	90
	Женщины	1	46	44	26	0	117
Итого		2	64	87	50	4	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	13,042 ^a	4	,011
Отношение правдоподобия	14,779	4	,005
Линейно-линейная связь	7,870	1	,005
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 9 вопрос анкеты (оценка дохода работника с СПО)



В отношении оценки должного уровня дохода работника со средним профессиональным образованием эмпирические распределения мужчин и женщин статистически различаются. Как видно из гистограммы, значительная часть женщин готова оценивать уровень необходимого дохода от 20 до 35 тысяч рублей, на выборке мужчин эта часть явно меньше.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q84	204	98,6%	3	1,4%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q84

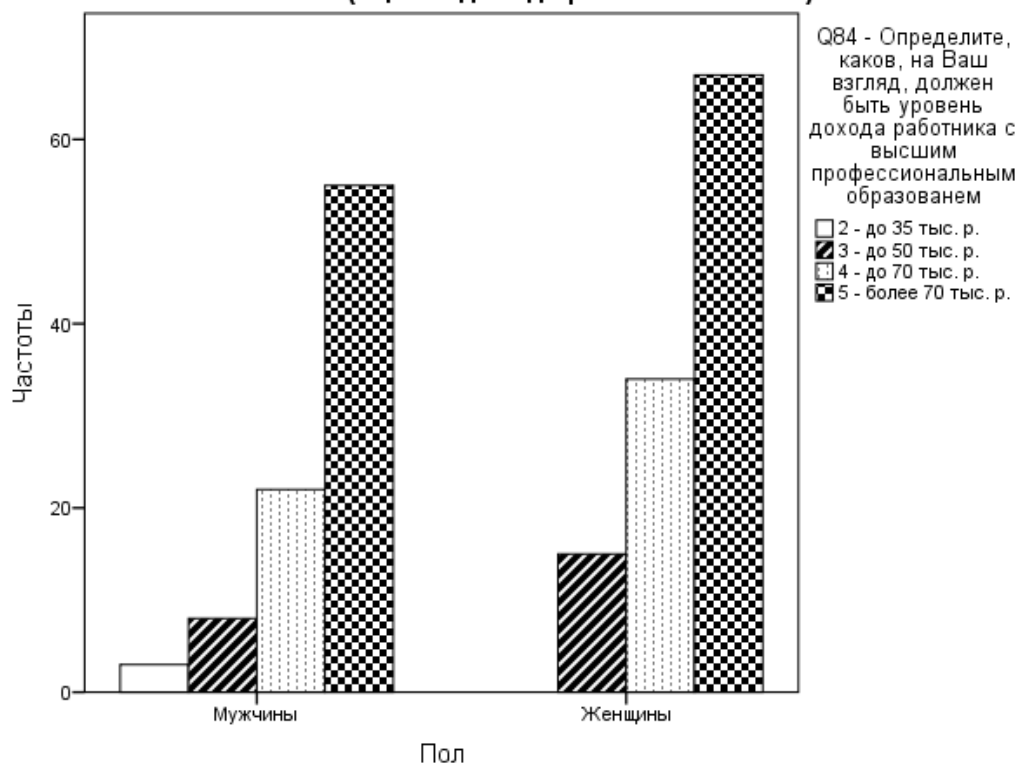
Частота

		Q84				Итого
		2	3	4	5	
Пол	Мужчины	3	8	22	55	88
	Женщины	0	15	34	67	116
Итого		3	23	56	122	204

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	5,136 ^a	3	,162
Отношение правдоподобия	6,242	3	,100
Линейно-линейная связь	,028	1	,868
Кол-во валидных наблюдений	204		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 9 вопрос анкеты (оценка дохода работника с ВПО)



В отношении оценки должного уровня дохода работника с высшим профессиональным образованием эмпирические распределения мужчин и женщин статистически не различаются, исходя из гистограммы можно говорить о том, что большинство уверено, что уровень дохода такого специалиста должен быть более 70 тысяч рублей.

Q9 - 10. Как часто или как именно, по-вашему мнению, в течение жизни, следует получать профессиональное образование? (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - достаточно один раз в жизни получить профессиональное образование	18	15,0	3,0
2 - несколько раз, повышая собственный уровень образования от начального до высшего	33	15,0	18,0
3 - несколько раз, при смене профессии	7	15,0	-8,0
4 - постоянно, в целях саморазвития	14	15,0	-1,0
5 - постоянно, при повышении квалификации	15	15,0	,0
6 - свой вариант	3	15,0	-12,0
Всего	90		

Статистики критерия

	Q9
Хи-квадрат	36,133 ^a
ст.св.	5
Асимпт. знч.	,000

Q9 - 10. Как часто или как именно, по-вашему мнению, в течение жизни, следует получать профессиональное образование? (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - достаточно один раз в жизни получить профессиональное образование	21	19,5	1,5
2 - несколько раз, повышая собственный уровень образования от начального до высшего	22	19,5	2,5
3 - несколько раз, при смене профессии	16	19,5	-3,5
4 - постоянно, в целях саморазвития	33	19,5	13,5
5 - постоянно, при повышении квалификации	21	19,5	1,5
6 - свой вариант	4	19,5	-15,5
Всего	117		

Статистики критерия

	Q9
Хи-квадрат	22,846 ^a
ст.св.	5
Асимпт. знч.	,000

Как видно, оценка взаимосвязи жизненного пути и профессионального образования как у мужчин, так и у женщин статистически отличается от равномерной, однако если большинство мужчин все таки рассматривают линейную взаимосвязь как повышение уровня образования, то большинство женщин все же указывает на постоянную необходимость профессионального образования в целях саморазвития.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q9	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%

Таблица сопряженности Пол * Q9

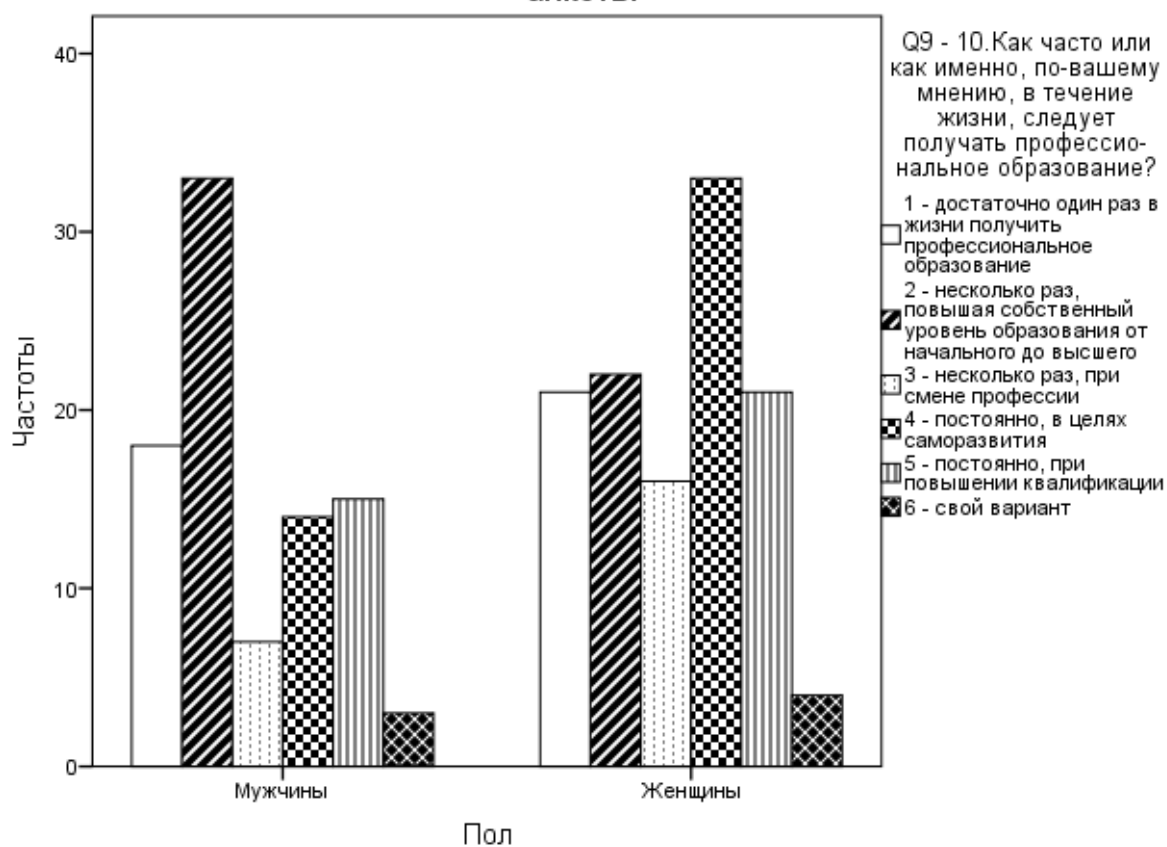
Частота

		Q9						Итого
		1	2	3	4	5	6	
Пол	Мужчины	18	33	7	14	15	3	90
	Женщины	21	22	16	33	21	4	117
Итого		39	55	23	47	36	7	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	11,449 ^a	5	,043
Отношение правдоподобия	11,585	5	,041
Линейно-линейная связь	3,160	1	,075
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 10 вопрос анкеты



Собственно эмпирические распределения представлений мужчин и женщин о взаимосвязи жизни и необходимости профессионального образования статистически различаются как раз за счет частот второго (у мужчин) и четвертого (у женщин) суждений.

Q101 - 11. Оцените, какую роль играет начальное профессиональное образование при трудоустройстве (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - Особой роли не играет	23	18,0	5,0
2 - Играет небольшую роль	43	18,0	25,0
3 - Затрудняюсь сказать	7	18,0	-11,0
4 - Играет значительную роль	10	18,0	-8,0
5 - Играет значимую роль	7	18,0	-11,0
Всего	90		

Q102 - 11. Оцените, какую роль играет среднее профессиональное образование при трудоустройстве (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - Особой роли не играет	1	18,0	-17,0
2 - Играет небольшую роль	21	18,0	3,0
3 - Затрудняюсь сказать	8	18,0	-10,0
4 - Играет значительную роль	52	18,0	34,0
5 - Играет значимую роль	8	18,0	-10,0
Всего	90		

Q103 - 11. Оцените, какую роль играет высшее профессиональное образование при трудоустройстве (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - Особой роли не играет	1	18,0	-17,0
2 - Играет небольшую роль	2	18,0	-16,0
3 - Затрудняюсь сказать	2	18,0	-16,0
4 - Играет значительную роль	31	18,0	13,0
5 - Играет значимую роль	54	18,0	36,0
Всего	90		

Статистики критерия

	Q101	Q102	Q103
Хи-квадрат	53,111 ^a	91,889 ^a	125,889 ^a
ст.св.	4	4	4
Асимпт. знч.	,000	,000	,000

Как видно, исходя из значимости по критерию Хи-квадрат, оценки значимости уровня образования для трудоустройства у мужчин отличаются от равномерного распределения. Содержательно можно интерпретировать это как согласованность данных оценок, представленных частотами.

Q101 - 11. Оцените, какую роль играет начальное профессиональное образование при трудоустройстве (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - Особой роли не играет	26	23,4	2,6
2 - Играет небольшую роль	52	23,4	28,6
3 - Затрудняюсь сказать	13	23,4	-10,4
4 - Играет значительную роль	20	23,4	-3,4
5 - Играет значимую роль	6	23,4	-17,4
Всего	117		

Q102 - 11. Оцените, какую роль играет среднее профессиональное образование при трудоустройстве (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
2 - Играет небольшую роль	31	29,3	1,8
3 - Затрудняюсь сказать	14	29,3	-15,3
4 - Играет значительную роль	62	29,3	32,8
5 - Играет значимую роль	10	29,3	-19,3
Всего	117		

Q103 - 11. Оцените, какую роль играет высшее профессиональное образование при трудоустройстве (женщины, n=117)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
2 - Играет небольшую роль	2	29,3	-27,3
3 - Затрудняюсь сказать	2	29,3	-27,3
4 - Играет значительную роль	32	29,3	2,8
5 - Играет значимую роль	81	29,3	51,8
Всего	117		

Статистики критерия

	Q101	Q102	Q103
Хи-квадрат	53,299 ^a	57,393 ^b	142,590 ^b
ст.св.	4	3	3
Асимпт. знч.	,000	,000	,000

На выборке женщин распределение суждений о значимости уровня образования для трудоустройства также статистически достоверно отличаются от равномерного.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q101	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%
Пол * Q102	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%
Пол * Q103	207	100,0%	0	,0%	207	100,0%

Пол * Q101

Таблица сопряженности

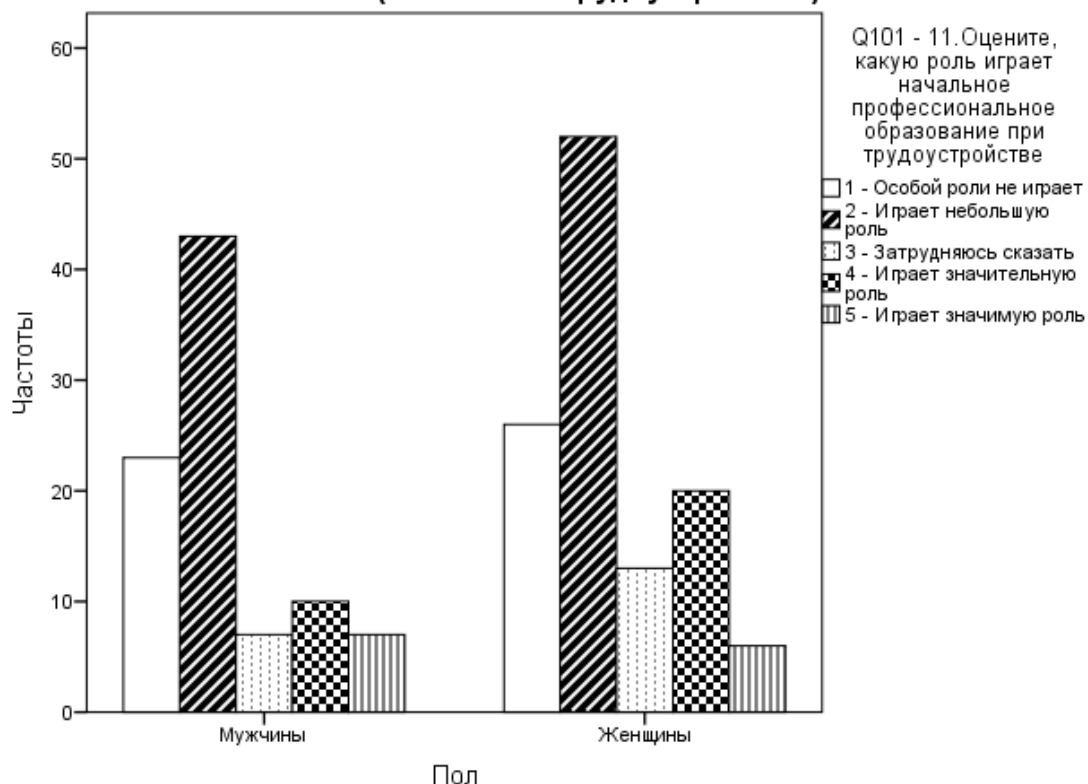
Частота

		Q101					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	23	43	7	10	7	90
	Женщины	26	52	13	20	6	117
Итого		49	95	20	30	13	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	2,772 ^a	4	,597
Отношение правдоподобия	2,809	4	,590
Линейно-линейная связь	,424	1	,515
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 11 вопрос анкеты (Роль НПО в трудоустройстве)



Как видно исходя из критерия Хи-квадрат, эмпирические распределения суждений мужчин и женщин в отношении роли начального профессионального образования в трудоустройстве статистически не различаются. Учитывая отличие от равномерного в обеих подвыборках и графическое представление, можно говорить о том, что как мужчины, так и женщины оценивают эту роль как невысокую.

Пол * Q102

Таблица сопряженности

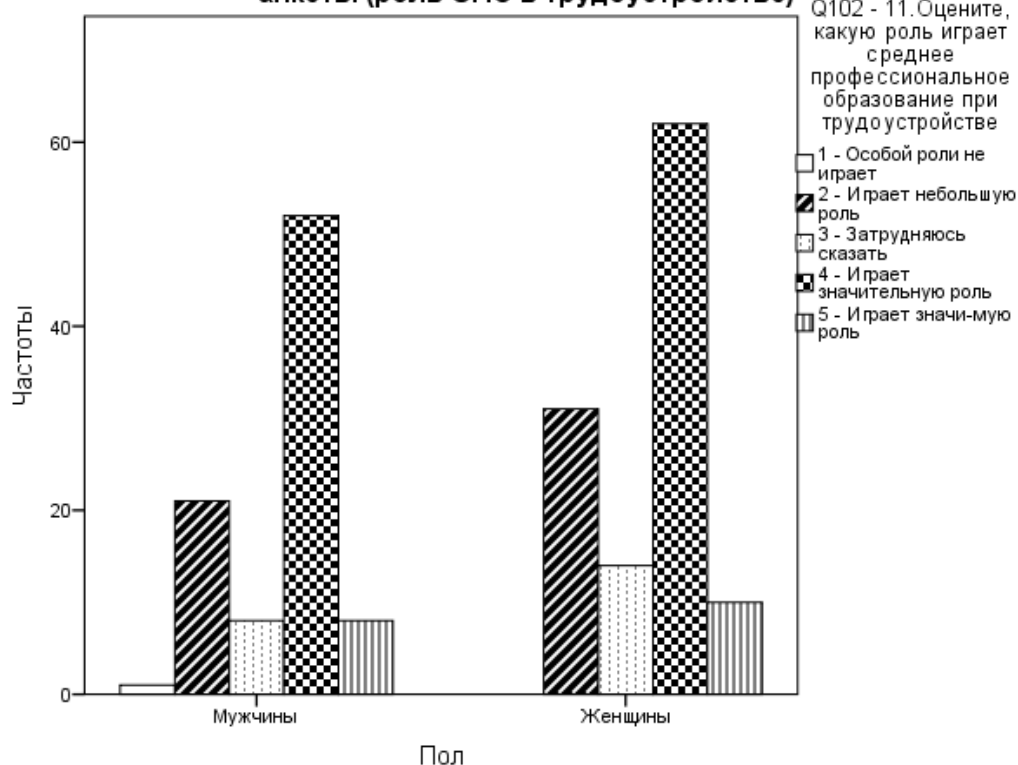
Частота

		Q102					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	1	21	8	52	8	90
	Женщины	0	31	14	62	10	117
Итого		1	52	22	114	18	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	2,174 ^a	4	,704
Отношение правдоподобия	2,548	4	,636
Линейно-линейная связь	,218	1	,641
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 11 вопрос анкеты (роль СПО в трудоустройстве)



В отношении роли СПО в трудоустройстве эмпирические распределения мужчин и женщин также статистически не различаются. Также учитывая статистическое различие эмпирических распределений от равномерного, гистограмма иллюстрирует, что большая часть мужчин и женщин оценивает эту роль как значительную.

Пол * Q103

Таблица сопряженности

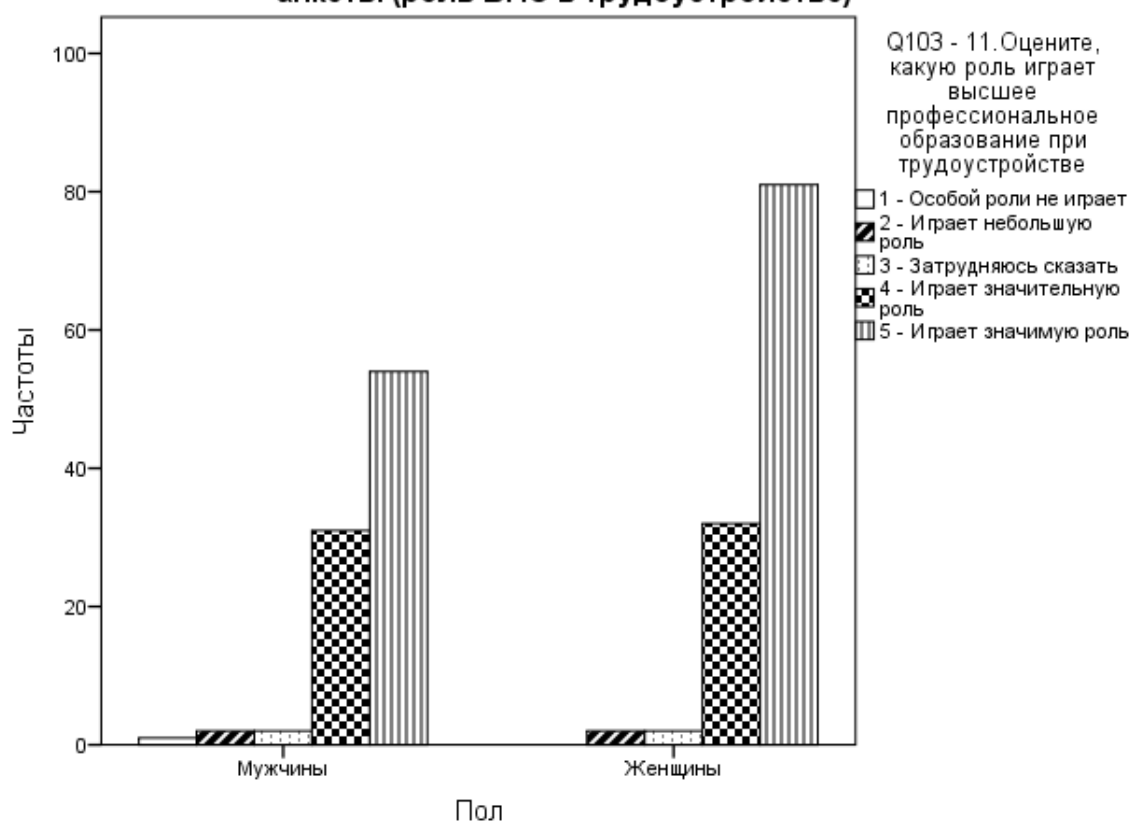
Частота

		Q103					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	1	2	2	31	54	90
	Женщины	0	2	2	32	81	117
Итого		1	4	4	63	135	207

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	2,944 ^a	4	,567
Отношение правдоподобия	3,307	4	,508
Линейно-линейная связь	2,207	1	,137
Кол-во валидных наблюдений	207		

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 11 вопрос анкеты (роль ВПО в трудоустройстве)



Исходя из здравого смысла, сложно было бы ожидать иного. В отношении распределения суждений о роли ВПО в трудоустройстве мужчины и женщины не различаются и оценивают эту роль как значимую.

Следующий вопрос позволяет рассматривать данные как представленные в метрической шкале, пусть и с очень небольшим размахом, поэтому сначала была проведена оценка на отличие эмпирического распределения от нормального (критерий Колмогорова-Смирнова), а затем использован соответствующий критерий сравнения мужской и женской части выборки.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова для оценки влияния факторов, влияющих на профессиональный выбор

		Q111 - родители	Q112 - друзья и знакомые
N		207	207
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	3,06	4,60
	Стд. отклонение	1,187	,794
Разности экстремумов	Модуль	,283	,437
	Положительные	,171	,302
	Отрицательные	-,283	-,437
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		4,068	6,291
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,000	,000

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова для оценки влияния факторов, влияющих на профессиональный выбор

		Q113 - собственный интерес
N		207
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	1,57
	Стд. отклонение	,878
Разности экстремумов	Модуль	,380
	Положительные	,380
	Отрицательные	-,258
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		5,462
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,000

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова для оценки влияния факторов, влияющих на профессиональный выбор

		Q114 - престиж профессии	Q115 - востребованность на рынке труда
N		207	207
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	2,99	2,81
	Стд. отклонение	1,099	1,179
Разности экстремумов	Модуль	,196	,227
	Положительные	,195	,227
	Отрицательные	-,196	-,141
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		2,821	3,260
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,000	,000

Как мы видим, распределения по всем факторам отличаются от нормального, поэтому для сравнения был использован критерий Манна-Уитни.

Критерий Манна-Уитни

Ранги

	Пол	N	Средний ранг	Сумма рангов
Q111	Мужчины	90	95,47	8592,00
	Женщины	117	110,56	12936,00
	Всего	207		
Q112	Мужчины	90	94,47	8502,50
	Женщины	117	111,33	13025,50
	Всего	207		
Q113	Мужчины	90	101,79	9161,50
	Женщины	117	105,70	12366,50
	Всего	207		
Q114	Мужчины	90	109,58	9862,00
	Женщины	117	99,71	11666,00
	Всего	207		
Q115	Мужчины	90	114,36	10292,00
	Женщины	117	96,03	11236,00
	Всего	207		

Статистики критерия различий в оценки влияния факторов, влияющих на профессиональный выбор^а

	Статистика U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двух-сторонняя)
Q111 - родители	4497,000	,057
Q112 - друзья и знакомые	4407,500	,009
Q113 - собственный интерес	5066,500	,587
Q114 - престиж профессии	4763,000	,221
Q115 - востребованность на рынке труда	4333,000	,023

Как мы видим оценка вклада факторов в выбор профессиональной деятельности у мужчин и женщин различаются всего по двум из них «друзья и знакомые» и «востребованность на рынке труда». Оба фактора исходя из значений средних рангов, достоверно выше оценивают мужчины.

Q121 - 13. Как Вы думаете, какое количество выпускников начально-го профессионального образования смогут трудоустроиться по специальности (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20%	27	18,0	9,0
2 - от 20 до 40%	32	18,0	14,0
3 - от 40 до 60%	18	18,0	,0
4 - от 60 до 80%	8	18,0	-10,0
5 - от 80 до 100%	5	18,0	-13,0
Всего	90		

Q122 - 13. Как Вы думаете, какое количество выпускников среднего профессионального образования смогут трудоустроиться по специальности (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20%	5	18,0	-13,0
2 - от 20 до 40%	14	18,0	-4,0
3 - от 40 до 60%	46	18,0	28,0
4 - от 60 до 80%	20	18,0	2,0
5 - от 80 до 100%	5	18,0	-13,0
Всего	90		

Q123 - 13. Как Вы думаете, какое количество выпускников высшего профессионального образования смогут трудоустроиться по специальности (мужчины, n=90)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20%	3	18,0	-15,0
2 - от 20 до 40%	14	18,0	-4,0
3 - от 40 до 60%	21	18,0	3,0
4 - от 60 до 80%	34	18,0	16,0
5 - от 80 до 100%	18	18,0	,0
Всего	90		

Статистики критерия

	Q121	Q122	Q123
Хи-квадрат	30,333 ^a	63,444 ^a	28,111 ^a
ст.св.	4	4	4
Асимпт. знч.	,000	,000	,000

Как видно исходя из критерия Хи-квадрат, оценки мужчинами долей выпускников с разным уровнем профессионального образования способных трудоустроиться по специальности по всем уровням отличаются от равномерного распределения, т.е., по сути, согласованы и дифференцированы.

Q121 - 13. Как Вы думаете, какое количество выпускников начального профессионального образования смогут трудоустроиться по специальности (женщины, n=116)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20%	41	23,2	17,8
2 - от 20 до 40%	40	23,2	16,8
3 - от 40 до 60%	19	23,2	-4,2
4 - от 60 до 80%	12	23,2	-11,2
5 - от 80 до 100%	4	23,2	-19,2
Всего	116		

Q122 - 13. Как Вы думаете, какое количество выпускников среднего профессионального образования смогут трудоустроиться по специальности (женщины, n=116)

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20%	5	23,2	-18,2
2 - от 20 до 40%	35	23,2	11,8
3 - от 40 до 60%	43	23,2	19,8
4 - от 60 до 80%	26	23,2	2,8
5 - от 80 до 100%	7	23,2	-16,2
Всего	116		

Q123 - 13. Как Вы думаете, какое количество выпускников высшего профессионального образования смогут трудоустроиться по специальности (женщины, n=116)

	Наблюдаемое N	Ожидаемое N	Остаток
1 - до 20%	4	23,2	-19,2
2 - от 20 до 40%	12	23,2	-11,2
3 - от 40 до 60%	36	23,2	12,8
4 - от 60 до 80%	46	23,2	22,8
5 - от 80 до 100%	18	23,2	-5,2
Всего	116		

Статистики критерия

	Q121	Q122	Q123
Хи-квадрат	47,879 ^a	48,828 ^a	51,931 ^a
ст.св.	4	4	4
Асимпт. знч.	,000	,000	,000

У женщин наблюдается такая же картина.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q121	206	99,5%	1	,5%	207	100,0%
Пол * Q122	206	99,5%	1	,5%	207	100,0%
Пол * Q123	206	99,5%	1	,5%	207	100,0%

Пол * Q121

Таблица сопряженности

Частота

		Q121					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	27	32	18	8	5	90
	Женщины	41	40	19	12	4	116
Итого		68	72	37	20	9	206

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	1,451 ^a	4	,835
Отношение правдоподобия	1,447	4	,836
Линейно-линейная связь	,613	1	,434
Кол-во валидных наблюдений	206		

а. В 1 (10,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,93.

При сравнении эмпирических распределений в выборке мужчин и женщин, мы не обнаруживаем статистической значимости.

У женщин наблюдается такая же картина, т.е. оценки долей выпускников с разным уровнем профессионального образования способных трудоустроится по специальности по всем уровням отличаются от равномерного распределения, т.е., по сути, согласованы и дифференцированы.

Таблицы сопряженности

Сводка обработки наблюдений

	Наблюдения					
	Валидные		Пропущенные		Итого	
	N	Процент	N	Процент	N	Процент
Пол * Q121	206	99,5%	1	,5%	207	100,0%
Пол * Q122	206	99,5%	1	,5%	207	100,0%
Пол * Q123	206	99,5%	1	,5%	207	100,0%

Пол * Q121

Таблица сопряженности

Частота

		Q121					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	27	32	18	8	5	90
	Женщины	41	40	19	12	4	116
Итого		68	72	37	20	9	206

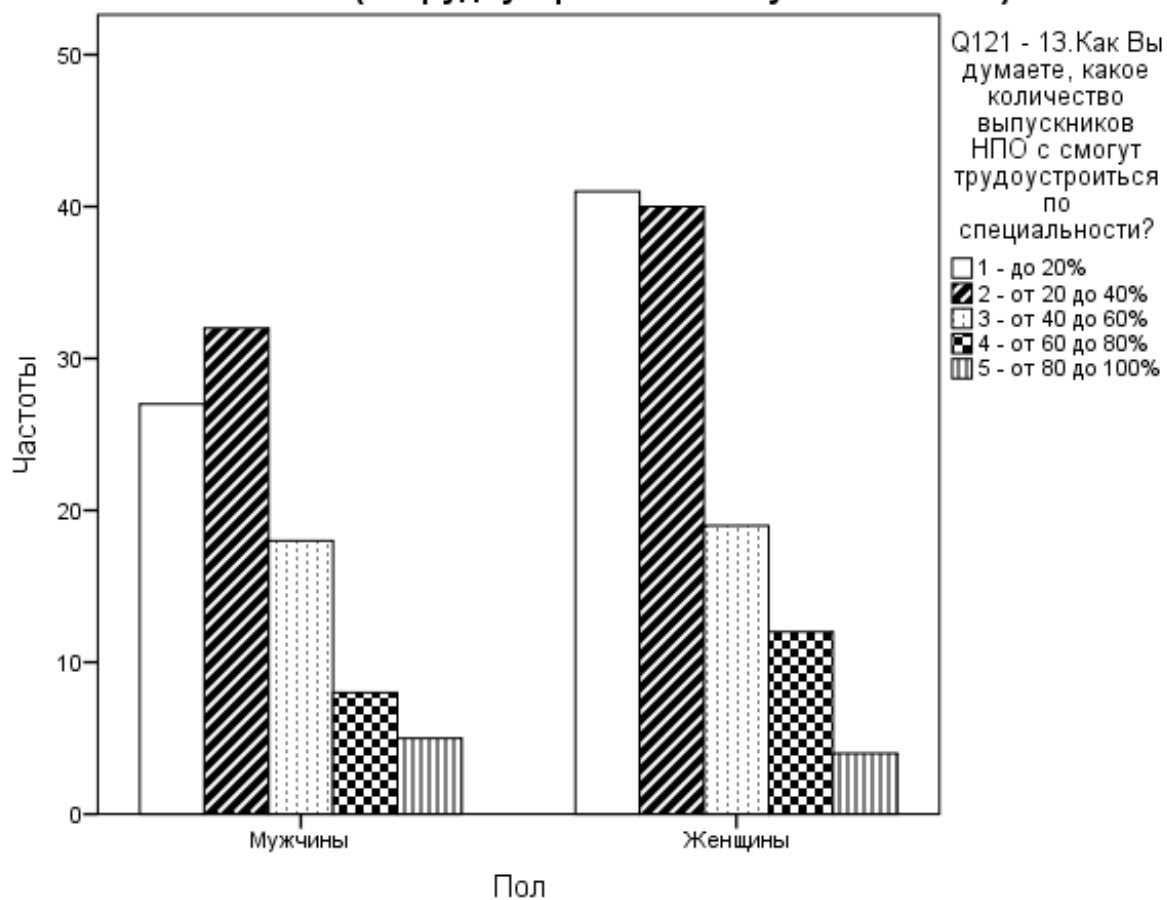
Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	1,451a	4	,835
Отношение правдоподобия	1,447	4	,836
Линейно-линейная связь	,613	1	,434
Кол-во валидных наблюдений	206		

а. В 1 (10,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,93.

При сравнении эмпирических распределений в выборке мужчин и женщин, мы не обнаруживаем статистической значимости, соответственно оценки доли выпускников НПО, способных трудоустроиться, не различаются. Если принять во внимание наиболее высокие частоты – это до 40%.

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 13 вопрос анкеты (% трудоустройства выпускников НПО)



Пол * Q122

Таблица сопряженности

Частота

		Q122					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	5	14	46	20	5	90
	Женщины	5	35	43	26	7	116
Итого		10	49	89	46	12	206

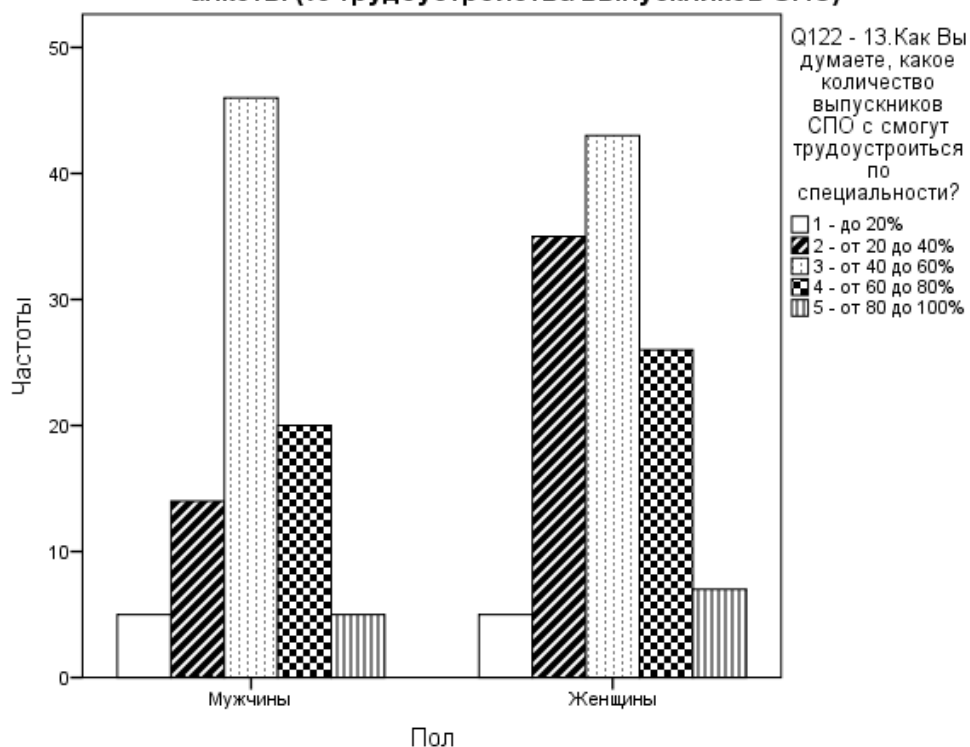
Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	7,048a	4	,133
Отношение правдоподобия	7,229	4	,124
Линейно-линейная связь	,684	1	,408
Кол-во валидных наблюдений	206		

а. В 1 (10,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 4,37.

При оценке долей выпускников СПО, способных трудоустроится по специальности, различий также не обнаруживается.

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 13 вопрос анкеты (% трудоустройства выпускников СПО)



Гистограмма наглядно представляет эту долю как от 40 до 60 %.

Пол * Q123

Таблица сопряженности

Частота

		Q123					Итого
		1	2	3	4	5	
Пол	Мужчины	3	14	21	34	18	90
	Женщины	4	12	36	46	18	116
Итого		7	26	57	80	36	206

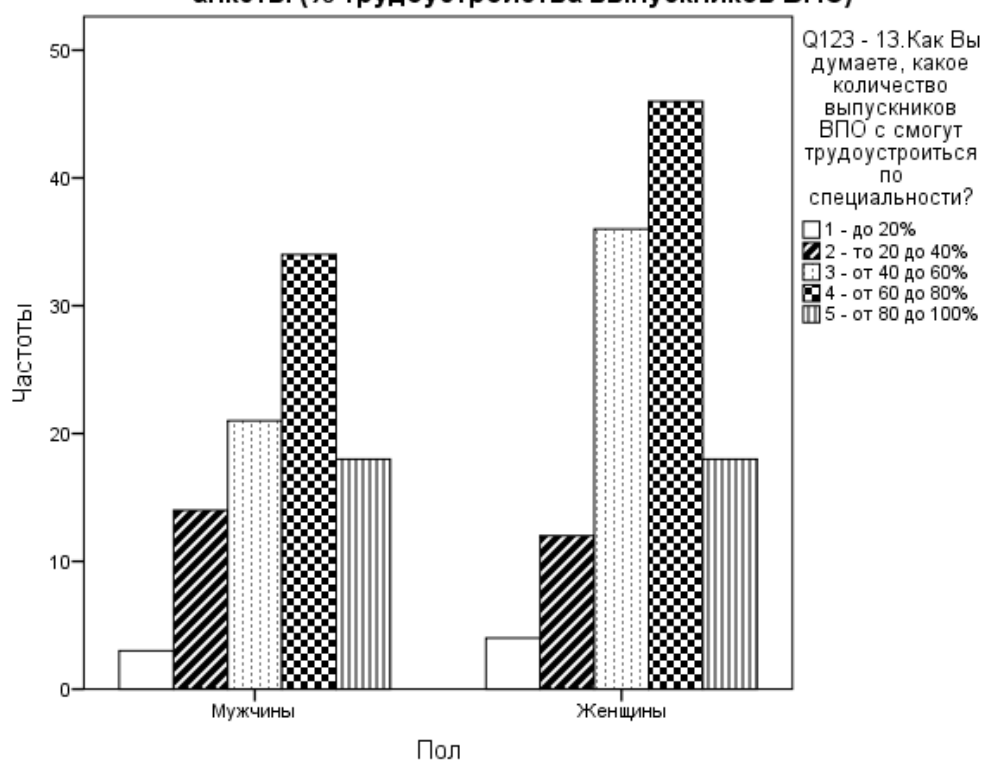
Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимпт. значимость (2-стор.)
Хи-квадрат Пирсона	2,807 ^a	4	,591
Отношение правдоподобия	2,808	4	,590
Линейно-линейная связь	,021	1	,884
Кол-во валидных наблюдений	206		

а. В 2 (20,0%) ячейках ожидаемая частота меньше 5. Минимальная ожидаемая частота равна 3,06.

При оценке трудоустройства выпускников ВПО, статистических различий в частотном распределении оценок долей у мужчин и женщин также не обнаруживается.

Диаграмма распределения частот ответов у мужчин и женщин на 13 вопрос анкеты (% трудоустройства выпускников ВПО)



Гистограмма наглядно демонстрирует, что наибольшая оцениваемая доля здесь от 60 до 80%.

В целом анализируя результаты оценки трудоустройства выпускников разного уровня профессионального образования по специальности, следует отметить, что оценки как мужчин так и женщин согласованы (отличаются от равномерного распределения, т.е. можно говорить о том, что большая часть как мужчин, так и женщин выбирает определенный диапазон) и, в то же время согласованы между собой, т.е. статистически мужчины и женщины в частоте оценке этих диапазонов не отличаются. Однако сама оценка может носить характер здравого смысла, поскольку для каждой последующей ступени образования выбирается диапазон выше.

Поскольку следующие утверждения оценивались по 10-бальной шкале, где цифра «1» обозначала *наименьшую* степень согласия, «10» – *наибольшую*, был использован критерий сравнения, для определения которого была проведена проверка на нормальность с помощью критерия Колмогорова-Смирнова.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

	N	Статистика Z Колмогорова-Смирнова	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Q1311	207	2,402	,000
Q1312	207	1,567	,015
Q1313	207	3,304	,000
Q1321	207	2,346	,000
Q1322	207	1,781	,004
Q1323	207	2,931	,000
Q1331	206	2,461	,000
Q1332	207	1,461	,028
Q1333	207	3,100	,000
Q1341	206	2,962	,000
Q1342	207	1,824	,003
Q1343	207	4,393	,000
Q1351	207	2,614	,000
Q1352	207	2,014	,001
Q1353	207	3,708	,000

Как видим, распределения по всем шкалам статистически отличаются от нормального, поэтому для сравнения был использован критерий Манна-Уитни.

Критерий Манна-Уитни

Ранги

	Пол	N	Средний ранг	Сумма рангов
Q1311	Мужчины	90	106,02	9541,50
	Женщины	117	102,45	11986,50
	Всего	207		
Q1312	Мужчины	90	103,63	9327,00
	Женщины	117	104,28	12201,00
	Всего	207		
Q1313	Мужчины	90	100,77	9069,50
	Женщины	117	106,48	12458,50
	Всего	207		
Q1321	Мужчины	90	106,45	9580,50
	Женщины	117	102,12	11947,50
	Всего	207		
Q1322	Мужчины	90	102,71	9243,50
	Женщины	117	105,00	12284,50
	Всего	207		
Q1323	Мужчины	90	96,41	8676,50
	Женщины	117	109,84	12851,50
	Всего	207		
Q1331	Мужчины	90	108,53	9767,50
	Женщины	116	99,60	11553,50
	Всего	206		
Q1332	Мужчины	90	109,24	9832,00
	Женщины	117	99,97	11696,00
	Всего	207		
Q1333	Мужчины	90	96,73	8706,00
	Женщины	117	109,59	12822,00
	Всего	207		
Q1341	Мужчины	90	106,51	9586,00
	Женщины	116	101,16	11735,00
	Всего	206		
Q1342	Мужчины	90	105,86	9527,50
	Женщины	117	102,57	12000,50
	Всего	207		
Q1343	Мужчины	90	95,40	8586,00
	Женщины	117	110,62	12942,00
	Всего	207		
Q1351	Мужчины	90	103,63	9327,00
	Женщины	117	104,28	12201,00
	Всего	207		
Q1352	Мужчины	90	100,50	9045,00
	Женщины	117	106,69	12483,00
	Всего	207		
Q1353	Мужчины	90	100,02	9001,50
	Женщины	117	107,06	12526,50
	Всего	207		

Статистики критерия^а

	Статистика U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Q1311 - Специалист способен качественно выполнять профессиональную деятельность на основе знаний, полученных в системе НПО	5083,500	,667
Q1312 - Специалист способен качественно выполнять профессиональную деятельность на основе знаний, полученных в системе СПО	5232,000	,938
Q1313 - Специалист способен качественно выполнять профессиональную деятельность на основе знаний, полученных в системе ВПО	4974,500	,482
Q1321 - Профессиональная подготовка специалистов, полученная в системе НПО, соответствует требованиям работодателей	5044,500	,602
Q1322 - Профессиональная подготовка специалистов, полученная в системе СПО, соответствует требованиям работодателей	5148,500	,782
Q1323 - Профессиональная подготовка специалистов, полученная в системе ВПО, соответствует требованиям работодателей	4581,500	,102
Q1331 - Большинство высококвалифицированных специалистов имеют диплом НПО	4767,500	,281
Q1332 - Большинство высококвалифицированных специалистов имеют диплом СПО	4793,000	,264
Q1333 - Большинство высококвалифицированных специалистов имеют диплом ВПО	4611,000	,109
Q1341 - На современном рынке труда востребован специалист, обучившийся в системе НПО	4949,000	,517
Q1342 - На современном рынке труда востребован специалист, обучившийся в системе СПО	5097,500	,692
Q1343 - На современном рынке труда востребован специалист, обучившийся в системе ВПО	4491,000	,044
Q1351 - Быстрее по карьерной лестнице продвигаются специалисты с НПО	5232,000	,937
Q1352 - 6. Быстрее по карьерной лестнице продвигаются специалисты с СПО	4950,000	,456
Q1353 - 6. Быстрее по карьерной лестнице продвигаются специалисты с ВПО	4906,500	,371

а. Группирующая переменная: Пол

Как видим, оценки мужчин и женщин статистически различаются только в отношении суждения о востребованности на современном рынке труда специалиста с ВПО, причем, судя по средним рангам, женщины оценивают эту востребованность выше. В принципе это объяснимо на уровне гендерных различий, если учесть дифференцирование технических и гуманитарных специальностей по уровням образования, а также склонность к их выбору у мужчин и женщин.

4.2. Временная перспектива в зависимости от разных вариантов ретроспективно-перспективных аспектов профессионального самоопределения

Поскольку в методике временной перспективы Зимбардо, модифицированной А. Сырцовой, отсутствуют внятные критерии определения доминирующей перспективы, их уравновешенности, а также нормативные данные, то мы решили пойти от обратного и посмотреть как именно представлены (различаются статистические) уровни временных перспектив у участников исследования с разными вариантами самоопределения в отношении профессионального образования (вопрос 5–7 анкеты). При этом мы выбрали сравнение крайних групп, т.е. абсолютно согласных с утверждениями и абсолютно несогласных. Поскольку сами показатели временной перспективы статистически не отличаются от нормального распределения (см. табл. на с. 121), то для сравнения был избран Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Т-критерий

Групповые статистики

	Q4 - 5. Вы планируете получить образование более высокого уровня?	N	Среднее
Негативное прошлое	1 - да	80	2,627
	5 - нет	17	2,304
Гедонистическое настоящее	1 - да	80	3,2834
	5 - нет	17	3,2065
Будущее	1 - да	80	3,5948
	5 - нет	17	3,4729
Позитивное прошлое	1 - да	80	3,7074
	5 - нет	17	3,6959
Фаталистическое настоящее	1 - да	80	2,5273
	5 - нет	17	2,5865

Критерий для независимых выборок

	t-критерий равенства средних	
	t	Значимость (2-сторонняя)
Негативное прошлое	1,554	,124
Гедонистическое настоящее	,445	,657
Будущее	,738	,462
Позитивное прошлое	,071	,944
Фаталистическое настоящее	-,344	,731

На основании статистической значимости, можно говорить о том, что показатели не превышают критического значения, а соответственно люди, планирующие и не планирующие получить образование более высокого уровня, не различаются по уровню выраженности разных временных перспектив. Хотя, по нашему предположению различия могли бы быть обнаружены в ориентации на будущее и гедонистическое настоящее.

Т-критерий

Групповые статистики

	Q5 - 6. Если бы Вам пришлось снова получать профессиональное образование, то выбрали бы Вы то учебное заведение, в котором обучаетесь или обучались?	N	Среднее
Негативное прошлое	1 - да	74	2,514
	5 - нет	25	2,792
Гедонистическое настоящее	1 - да	74	3,2527
	5 - нет	25	3,7616
Будущее	1 - да	74	3,7986
	5 - нет	25	3,3932
Позитивное прошлое	1 - да	74	3,7449
	5 - нет	25	3,8084
Фаталистическое настоящее	1 - да	74	2,4682
	5 - нет	25	2,8572

Критерий для независимых выборок

	t-критерий равенства средних	
	t	Значимость (2-сторонняя)
Негативное прошлое	-1,466	,146
Гедонистическое настоящее	-3,773	,000
Будущее	3,264	,002
Позитивное прошлое	-,438	,663
Фаталистическое настоящее	-2,301	,024

Ретроспективная переоценка выбора профессионального учебного заведения как критерий самоопределения и разделения на сравниваемые группы, позволила обнаружить статистически значимые различия в гедонистическом настоящем ($t = -3,774$; $p \leq 0,000$), у людей, которые бы не меняли профессиональное учебное заведение при повторном выборе среднее выше, чем у тех, кто бы поменял. Также различия обнаружены по шкале «Будущее», ориентируясь на средние, выраженность по этой шкале больше у тех, кто бы поменял свое учебное заведение. Статистически различаются показатели по шкале фаталистическое настоящее, среднее по которому выше у тех, кто не согласен менять профессиональное учебное заведение.

T-критерий

Групповые статистики

	Q6 - 7. У Вас существует потребность в смене профессиональной деятельности?	N	Среднее
Негативное прошлое	1 - да	24	2,893
	5 - нет	98	2,462
Гедонистическое настоящее	1 - да	24	3,4800
	5 - нет	98	3,2569
Будущее	1 - да	24	3,6146
	5 - нет	98	3,6597
Позитивное прошлое	1 - да	24	3,6987
	5 - нет	98	3,7614
Фаталистическое настоящее	1 - да	24	2,8217
	5 - нет	98	2,4220

Критерий для независимых выборок

	t-критерий равенства средних	
	t	Значимость (2-сторонняя)
Негативное прошлое	2,451	,016
Гедонистическое настоящее	1,702	,091
Будущее	-,299	,765
Позитивное прошлое	-,433	,666
Фаталистическое настоящее	2,563	,012

Определение потребности в смене профессиональной деятельности как критерий разделения на крайние группы продемонстрировал различия в уровне «Негативного прошлого», среднее выше у готовых сменить профессиональную деятельность. Также статистически достоверно различаются показатели «Фаталистического настоящего», также у готовых сменить профессиональную деятельность.

Т-критерий

Групповые статистики

Q7 - 8. У Вас существует потребность в дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке?		N	Среднее
Негативное прошлое	1 - да	75	2,762
	5 - нет	34	2,614
Гедонистическое настоящее	1 - да	75	3,3619
	5 - нет	34	3,4318
Будущее	1 - да	75	3,7005
	5 - нет	34	3,4759
Позитивное прошлое	1 - да	75	3,7829
	5 - нет	34	3,7635
Фаталистическое настоящее	1 - да	75	2,5463
	5 - нет	34	2,6756

Критерий для независимых выборок

	t-критерий равенства средних	
	t	Значимость (2-сторонняя)
Негативное прошлое	,835	,406
Гедонистическое настоящее	-,566	,573
Будущее	1,711	,090
Позитивное прошлое	,152	,880
Фаталистическое настоящее	-,845	,400

Крайние группы, разделенные по критерию потребности в дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке, не продемонстрировали статистически значимых различий ни по одной из временных перспектив.

Таким образом, обнаружены некоторые различия уровня выраженности отдельных временных перспектив у людей с крайними вариантами самоопределения в отношении профессионального образования.

Однофакторный дисперсионный анализ

Сравнение крайних групп допустимый логически прием, чтобы проверить, действительно ли есть статистические различия в проявлении временных перспектив у людей с диаметрально противоположными установками на профессиональное самоопределение. Однако он не учитывает значительную массу испытуемых более мягких в суждениях. Вместе с тем можно было бы провести попарное сравнение групп с разными установками, однако пришлось бы сравнивать последовательно пять групп и интерпретация в этом случае очень запутанна.

Для исследования статистических эффектов в данном случае нами был выбран однофакторный дисперсионный анализ, в котором уровнями фактора выступила степень согласия с утверждением в отношении собственной профессионально-образовательной потребности или установки (пункт 5 – 8 проведенной анкеты), являющаяся порядковой шкалой. При этом логически эквивалентные группы испытуемых были объединены в один уровень (например, ответившие «да» и «скорее всего да»), чтобы не усложнять психологическое содержание выводов.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа представлены в следующей последовательности. По отдельным пунктам сначала приводятся описательные статистики, затем критерий однородности дисперсий, позволяющий сделать вывод о доверии результатам факторного анализа. После этого, приводятся собственно результаты факторного анализа и, для обнаруженных статистически достоверных эффектов влияния уровня независимой переменной на зависимые (временные перспективы), графики средних, иллюстрирующие результаты.

Описательные статистики (5. Вы планируете получить образование более высокого уровня?)

1	2	3	4	5	6	95% доверительный интервал для среднего		9	10	11
						7	8			
		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	Нижняя граница	Верхняя граница	Минимум	Максимум	Межкомпонентная дисперсия
Негативное прошлое	1 - да / скорее всего да	128	2,693	,7894	,0698	2,555	2,831	1,0	4,6	
	2 - не знаю	36	2,811	,8311	,1385	2,529	3,092	1,3	4,3	
	3 - скорее всего нет / нет	42	2,546	,6992	,1079	2,328	2,764	1,4	3,9	
	Итого	206	2,683	,7801	,0544	2,576	2,791	1,0	4,6	
	Мо-Фиксированные эффекты			,7795	,0543	2,576	2,790			
	Случайные эффекты			,0604	2,423	2,943				,0015
Гедонистическое стоящее	1 - да / скорее всего да	128	3,346	,58158	,05141	3,2449	3,4484	1,71	4,53	
	2 - не знаю	36	3,476	,48200	,08033	3,3139	3,6400	2,47	4,47	
	3 - скорее всего нет / нет	42	3,384	,62227	,09602	3,1906	3,5784	2,06	4,41	
	Итого	206	3,377	,57358	,03996	3,2983	3,4559	1,71	4,53	
	Мо-Фиксированные эффекты			,57434	,04002	3,2982	3,4560			
	Случайные эффекты			,04002 ^a	3,2050 ^a	3,5493 ^a				,00161
Будущее	1 - да / скорее всего да	128	3,590	,56024	,04952	3,4928	3,6888	1,85	5,00	
	2 - не знаю	36	3,774	,64178	,10696	3,5570	3,9913	2,07	5,00	
	3 - скорее всего нет / нет	42	3,593	,64575	,09964	3,3926	3,7950	2,00	4,62	
	Итого	206	3,623	,59414	,04140	3,5418	3,7051	1,85	5,00	
	Мо-Фиксированные эффекты			,59295	,04131	3,5420	3,7049			
	Случайные эффекты			,05375	3,3922	3,8547				,00258

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Позитивное прошлое	1 - да / скорее всего да	128	3,7434	,58422	,05164	3,6413	3,8456	1,77	4,89	
	2 - не знаю	36	3,8081	,58273	,09712	3,6109	4,0052	2,89	5,56	
	3 - скорее всего нет / нет	42	3,7657	,63212	,09754	3,5687	3,9627	1,88	4,56	
	Итого	206	3,7593	,59154	,04121	3,6780	3,8405	1,77	5,56	
	Мо-Фиксиродель ваннные эффекты Случайные эффекты			,59395	,04138	3,6777	3,8409			
Фаталистическое настоящее	1 - да / скорее всего да	128	2,5947	,67919	,06003	2,4759	2,7135	1,00	4,33	
	2 - не знаю	36	2,6158	,76673	,12779	2,3564	2,8753	1,00	4,11	
	3 - скорее всего нет / нет	42	2,5686	,56715	,08751	2,3918	2,7453	1,00	3,67	
	Итого	206	2,5931	,67134	,04677	2,5008	2,6853	1,00	4,33	
	Мо-Фиксиродель ваннные эффекты Случайные эффекты			,67448	,04699	2,5004	2,6857			

а. Предупреждение: Межкомпонентная дисперсия отрицательна. При вычислении этой меры случайных эффектов она заменена на 0.0.

Критерий однородности дисперсий

	Статистика			
	Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знч.
Негативное прошлое	,423	2	203	,655
Гедонистическое настоящее	1,502	2	203	,225
Будущее	1,094	2	203	,337
Позитивное прошлое	,322	2	203	,725
Фаталистическое настоящее	1,704	2	203	,185

Как видно из таблицы, по всем пунктам критерий Ливиня не достигает статистической значимости, т.е. дисперсии сравниваемых выборок не различаются, а, следовательно, результатам факторного анализа можно доверять.

Однофакторный дисперсионный анализ

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знч.
Негативное прошлое	Между груп- пами	1,387	2	,693	1,141	,322
	Внутри групп	123,360	203	,608		
	Итого	124,747	205			
Гедонистическое настоящее	Между груп- пами	,480	2	,240	,727	,484
	Внутри групп	66,964	203	,330		
	Итого	67,444	205			
Будущее	Между груп- пами	,991	2	,496	1,410	,247
	Внутри групп	71,374	203	,352		
	Итого	72,365	205			
Позитивное прошлое	Между груп- пами	,120	2	,060	,169	,844
	Внутри групп	71,614	203	,353		
	Итого	71,734	205			
Фаталистическое настоящее	Между груп- пами	,044	2	,022	,049	,953
	Внутри групп	92,348	203	,455		
	Итого	92,393	205			

Как видим из таблицы, ни один показатель F не достигает статистической значимости, соответственно, можно говорить, что значимых эффектов не обнаружено. То есть планирование образования более высокого уровня не взаимосвязано с проявлением той или иной временной перспективы.

Однофакторный дисперсионный анализ

Описательные статистики (6. Если бы Вам пришлось снова получать профессиональное образование, то выбрали бы Вы то учебное заведение, в котором обучаетесь или обучались?)

	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	95% доверительный интервал для среднего		Минимум	Максимум	Межкомпонентная дисперсия	
					Нижняя граница	Верхняя граница				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Негативное прошлое	1 - да / скорее всего да	121	2,638	,8317	,0756	2,488	2,787	1,0	4,6	
	2 - затрудняюсь	28	2,629	,7140	,1349	2,352	2,906	1,7	4,1	
	3 - нет / скорее всего нет	58	2,789	,6997	,0919	2,605	2,973	1,5	4,6	
	Итого	207	2,679	,7810	,0543	2,572	2,786	1,0	4,6	
	Мо-дель эффекты			,7818	,0543	2,572	2,786			
				,0543 ^a	2,445 ^a	2,913 ^a				-,0021
Гедонистическое стоящее	1 - да / скорее всего да	121	3,317	,54126	,04921	3,2143	3,4092	1,82	4,53	
	2 - затрудняюсь	28	3,4214	,58213	,11001	3,1957	3,6472	2,24	4,47	
	3 - нет / скорее всего нет	58	3,4898	,61911	,08129	3,3270	3,6526	1,71	4,47	
	Итого	207	3,3765	,57226	,03978	3,2981	3,4549	1,71	4,53	
	Мо-дель эффекты			,56946	,03958	3,2984	3,4545			
				,06370	3,1024	3,6506				,00568

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Будущее	1 - да / скорее	121	3,72	,56125	,05102	3,6272	3,8292	2,07	5,00	
	всего да		82							
	2 - затрудняюсь	28	3,54	,54856	,10367	3,3326	3,7581	2,15	4,61	
			54							
	3 - нет / скорее	58	3,46	,66185	,08690	3,2898	3,6378	1,85	5,00	
всего нет		38								
Итого		207	3,62	,59879	,04162	3,5473	3,7114	1,85	5,00	
			94							
	Мо- Фиксиро-			,58950	,04097	3,5486	3,7102			
	дель ваннные эф-									
	фекты									
	Случайные				,10128	3,1936	4,0652			,01957
	эффекты									
Позитивное прошлое	1 - да / скорее	121	3,73	,62893	,05718	3,6181	3,8445	1,77	5,56	
	всего да		13							
	2 - затрудняюсь	28	3,78	,54873	,10370	3,5715	3,9971	2,55	4,56	
			43							
	3 - нет / скорее	58	3,81	,53465	,07020	3,6767	3,9578	2,00	4,89	
всего нет		72								
Итого		207	3,76	,59200	,04115	3,6814	3,8437	1,77	5,56	
			26							
	Мо- Фиксиро-			,59364	,04126	3,6812	3,8439			
	дель ваннные эф-									
	фекты									
	Случайные				,04126	3,5850 ^a	3,9401 ^a			-
	эффекты				^a					,00344
Фаталистическое стоящее	1 - да / скорее	121	2,51	,70015	,06365	2,3877	2,6397	1,00	4,11	
	на-всего да		37							
	2 - затрудняюсь	28	2,65	,63591	,12018	2,4066	2,8998	1,33	4,33	
			32							
	3 - нет / скорее	58	2,70	,62993	,08271	2,5421	2,8734	1,11	4,11	
всего нет		78								
Итого		207	2,58	,67544	,04695	2,4944	2,6795	1,00	4,33	
			70							
	Мо- Фиксиро-			,67287	,04677	2,4947	2,6792			
	дель ваннные эф-									
	фекты									
	Случайные				,06983	2,2865	2,8874			,00613
	эффекты									

а. Предупреждение: Межкомпонентная дисперсия отрицательна. При вычислении этой меры случайных эффектов она заменена на 0.0.

Критерий однородности дисперсий

	Статистика		ст.св.1	ст.св.2	Знч.
	Ливиня				
Негативное прошлое	1,039		2	204	,356
Гедонистическое настоящее	1,012		2	204	,365
Будущее	1,076		2	204	,343
Позитивное прошлое	1,449		2	204	,237
Фаталистическое настоящее	,737		2	204	,480

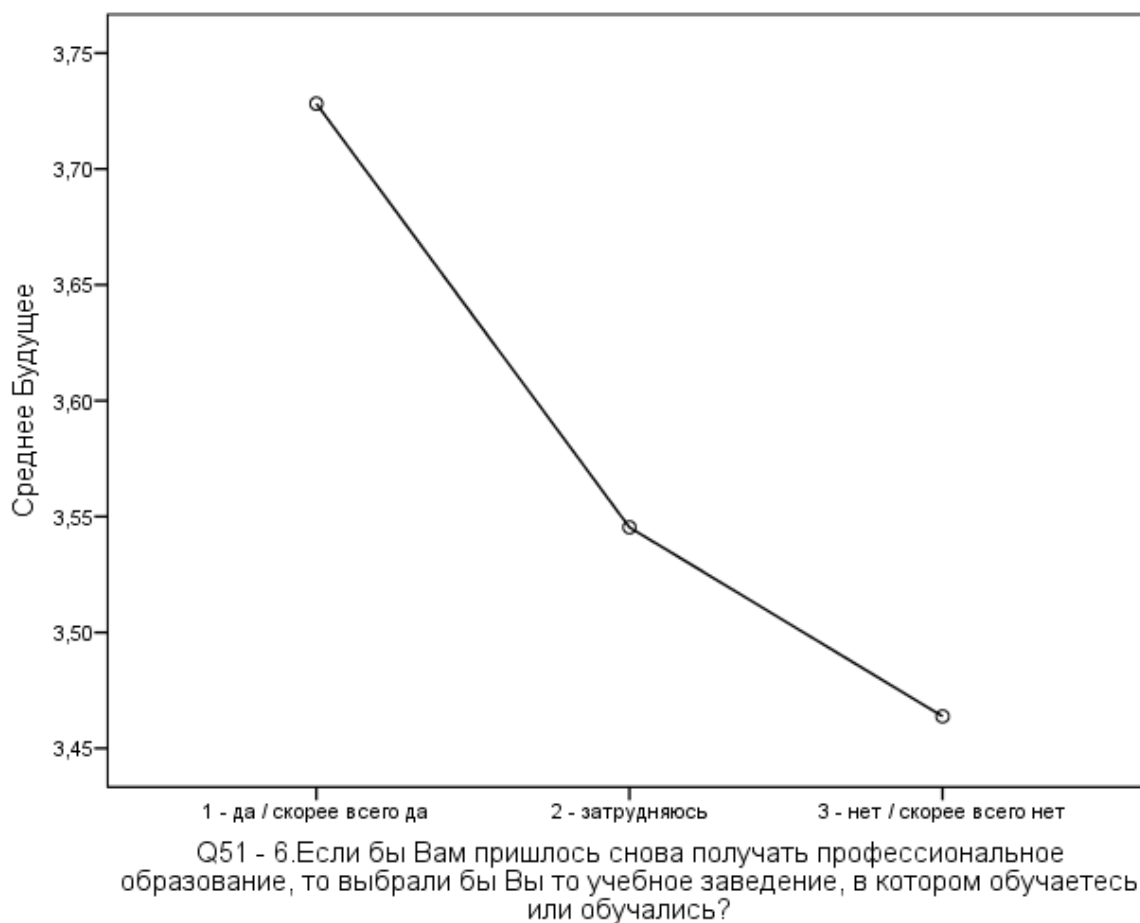
Как видно из таблицы, по всем пунктам критерий Ливиня не достигает статистической значимости, т.е. дисперсии сравниваемых выборок не различаются, а, следовательно, результатам факторного анализа можно доверять.

Однофакторный дисперсионный анализ

		Сумма	ст.св.	Средний	F	Знч.
		квадратов		квадрат		
Негативное прошлое	Между группами	,980	2	,490	,802	,450
	Внутри групп	124,671	204	,611		
	Итого	125,651	206			
Гедонистическое настоящее	Между группами	1,309	2	,654	2,018	,136
	Внутри групп	66,153	204	,324		
	Итого	67,462	206			
Будущее	Между группами	2,969	2	1,485	4,272	,015
	Внутри групп	70,893	204	,348		
	Итого	73,862	206			
Позитивное прошлое	Между группами	,305	2	,152	,432	,650
	Внутри групп	71,890	204	,352		
	Итого	72,195	206			
Фаталистическое настоящее	Между группами	1,618	2	,809	1,787	,170
	Внутри групп	92,362	204	,453		
	Итого	93,980	206			

Как видим, уровни согласия на вопрос «Если бы Вам пришлось снова получать профессиональное образование, то выбрали бы Вы то учебное заведение, в котором обучаетесь или обучались?» оказывают статистически значимый эффект на показатель временной перспективы «Будущее» ($F=2,018, p \leq 0,015$).

Графики средних



На графике видим, что средние значения по показателю «Будущее» достаточно плавно снижаются от выборки участников готовых сменить учебное заведение в случае повторного выбора, до тех, кто бы не согласился это сделать. В плане интерпретации можно предположить, что среди тех, кто готов отказаться или пересмотреть собственные решения в отношении выбора учебного заведения направленность на будущее выше. Взаимосвязь можно рассматривать как определенную ригидность выбора, которая обусловлена линейным восприятием временной транспективы, т.е. тот, кто более нацелен на будущее, готов пересматривать прошлое и отказываться от непродуктивных, на его взгляд, решений.

Однофакторный дисперсионный анализ

Описательные статистики (7. У Вас существует потребность в смене профессиональной деятельности?)

1	2	3	4	5	6	95% доверительный интервал для среднего		9	10	11
						7	8			
		Z	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	Нижняя граница	Верхняя граница	Минимум	Максимум	Межкомпонентная дисперсия
Негативное прошлое	1 - да / скорее всего да	46	3,032	,8437	,1244	2,781	3,282	1,5	4,6	
	2 - затрудняюсь	20	2,881	,6248	,1397	2,589	3,173	1,7	4,2	
	3 - нет / скорее всего нет	141	2,535	,7403	,0623	2,412	2,658	1,0	4,6	
	Итого	207	2,679	,7810	,0543	2,572	2,786	1,0	4,6	
	Мо-Фиксированные эффекты			,7546	,0525	2,575	2,782			
	Случайные эффекты				,2164	1,747	3,610			,0844
Гедонистическое стоящее	1 - да / скорее всего да	46	3,5896	,56144	,08278	3,4228	3,7563	1,71	4,47	
	2 - затрудняюсь	20	3,3670	,45402	,10152	3,1545	3,5795	2,53	4,23	
	3 - нет / скорее всего нет	141	3,3083	,57703	,04859	3,2122	3,4044	1,82	4,53	
	Итого	207	3,3765	,57226	,03978	3,2981	3,4549	1,71	4,53	
	Мо-Фиксированные эффекты			,56324	,03915	3,2993	3,4537			
	Случайные эффекты				,11271	2,8915	3,8614			,02137
Будущее	1 - да / скорее всего да	46	3,5493	,52962	,07809	3,3921	3,7066	1,85	4,69	
	2 - затрудняюсь	20	3,4760	,58493	,13079	3,2022	3,7498	2,15	4,15	
	3 - нет / скорее всего нет	141	3,6772	,61905	,05213	3,5742	3,7803	2,00	5,00	
	Итого	207	3,6294	,59879	,04162	3,5473	3,7114	1,85	5,00	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Мо-Фиксиродель ваннные эффекты Случайные эффекты			,59727	,04151	3,5475	3,7112			
					,06087	3,3675	3,8913			,00379
Позитивное прошлое	1 - да / скорее всего да	46	3,7604	,54411	,08022	3,5989	3,9220	2,00	4,78	
	2 - затрудняюсь	20	3,6615	,54365	,12156	3,4071	3,9159	2,55	4,56	
	3 - нет / скорее всего нет	141	3,7776	,61540	,05183	3,6751	3,8801	1,77	5,56	
	Итого	207	3,7626	,59200	,04115	3,6814	3,8437	1,77	5,56	
	Мо-Фиксиродель ваннные эффекты Случайные эффекты			,59392	,04128	3,6812	3,8440			
					,04128 ^a	3,5849 ^a	3,9402 ^a			,00475
Фаталистическое стоящее	1 - да / скорее на-всего да	46	2,9059	,65176	,09610	2,7123	3,0994	1,23	4,11	
	2 - затрудняюсь	20	2,5160	,65988	,14755	2,2072	2,8248	1,11	4,33	
	3 - нет / скорее всего нет	141	2,4930	,65774	,05539	2,3835	2,6025	1,00	4,11	
	Итого	207	2,5870	,67544	,04695	2,4944	2,6795	1,00	4,33	
	Мо-Фиксиродель ваннные эффекты Случайные эффекты			,65662	,04564	2,4970	2,6769			
					,17144	1,8493	3,3246			,05225

a. Предупреждение: Межкомпонентная дисперсия отрицательна. При вычислении этой меры случайных эффектов она заменена на 0.0.

Критерий однородности дисперсий

	Статистика			
	Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знч.
Негативное прошлое	1,766	2	204	,174
Гедонистическое настоящее	1,408	2	204	,247
Будущее	,841	2	204	,433
Позитивное прошлое	,655	2	204	,520
Фаталистическое настоящее	,668	2	204	,514

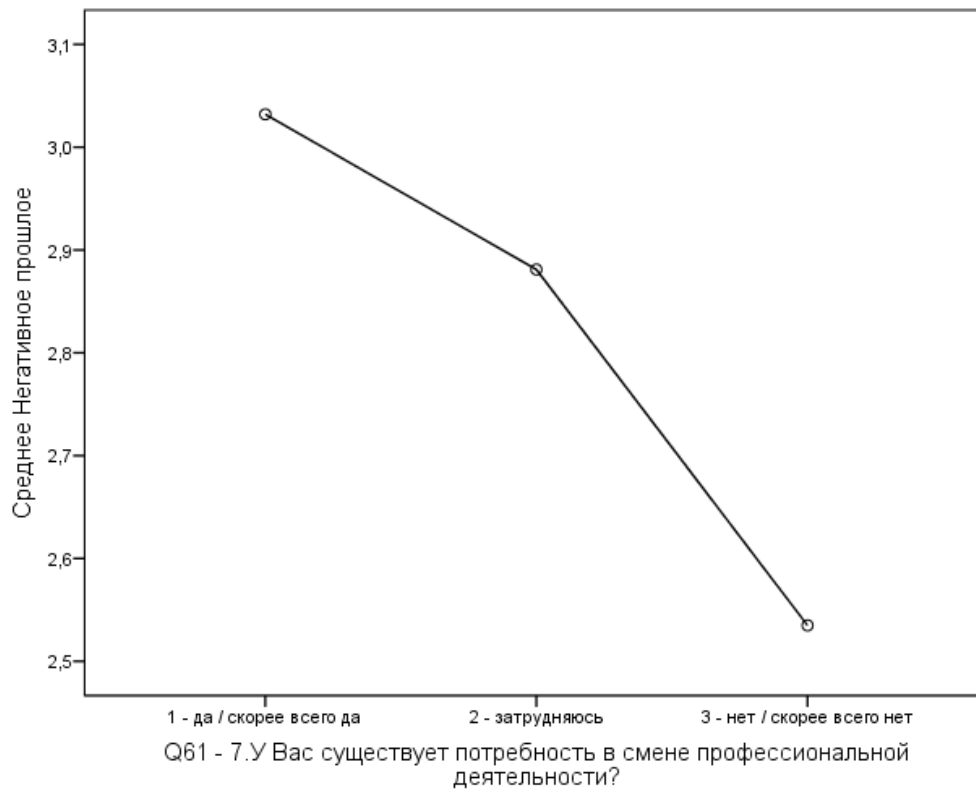
Как видно из таблицы, по всем пунктам критерий Ливиня не достигает статистической значимости, т.е. дисперсии сравниваемых выборок не различаются, а, следовательно, результатам факторного анализа можно доверять.

Однофакторный дисперсионный анализ

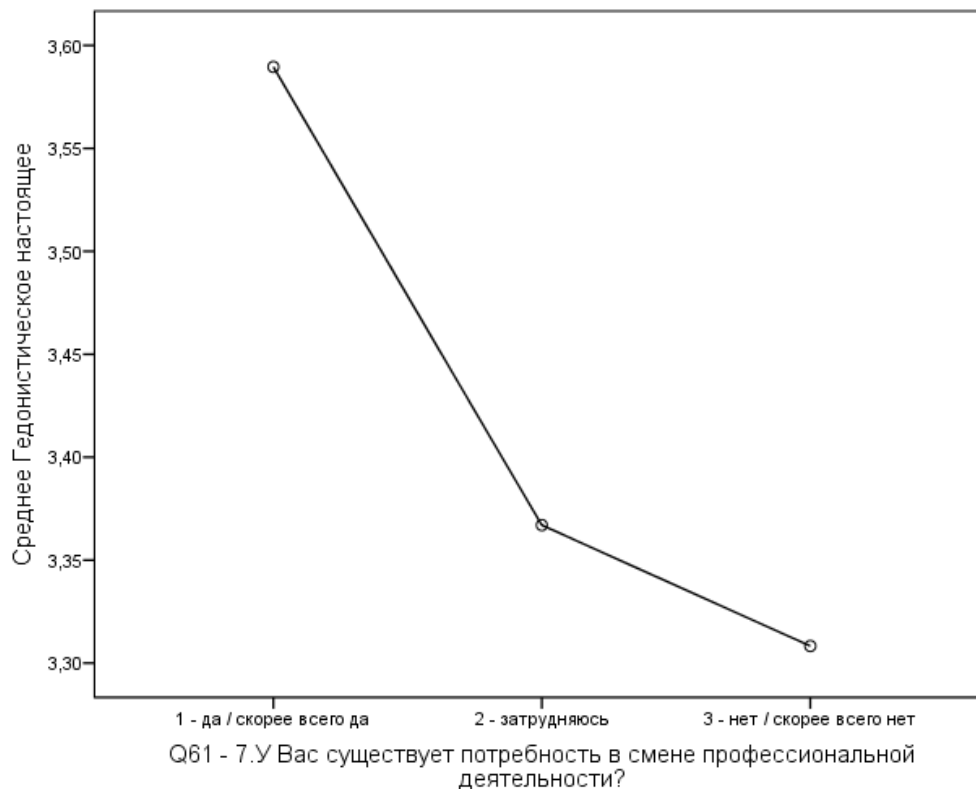
		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знч.
Негативное прошлое	Между груп- пами	9,475	2	4,737	8,319	,000
	Внутри групп	116,176	204	,569		
	Итого	125,651	206			
Гедонистическое настоящее	Между груп- пами	2,746	2	1,373	4,328	,014
	Внутри групп	64,716	204	,317		
	Итого	67,462	206			
Будущее	Между груп- пами	1,088	2	,544	1,525	,220
	Внутри групп	72,774	204	,357		
	Итого	73,862	206			
Позитивное прошлое	Между груп- пами	,236	2	,118	,335	,716
	Внутри групп	71,959	204	,353		
	Итого	72,195	206			
Фаталистическое настоящее	Между груп- пами	6,024	2	3,012	6,986	,001
	Внутри групп	87,956	204	,431		
	Итого	93,980	206			

Люди с разным ощущением потребности в смене профессиональной деятельности статистически отличаются по уровню выраженности «Негативного прошлого» ($F=8,319$; $p \leq 0,001$), «Гедонистического настоящего» ($F=4,328$; $p \leq 0,05$) и «Фаталистического настоящего» ($F=6,986$; $p \leq 0,001$).

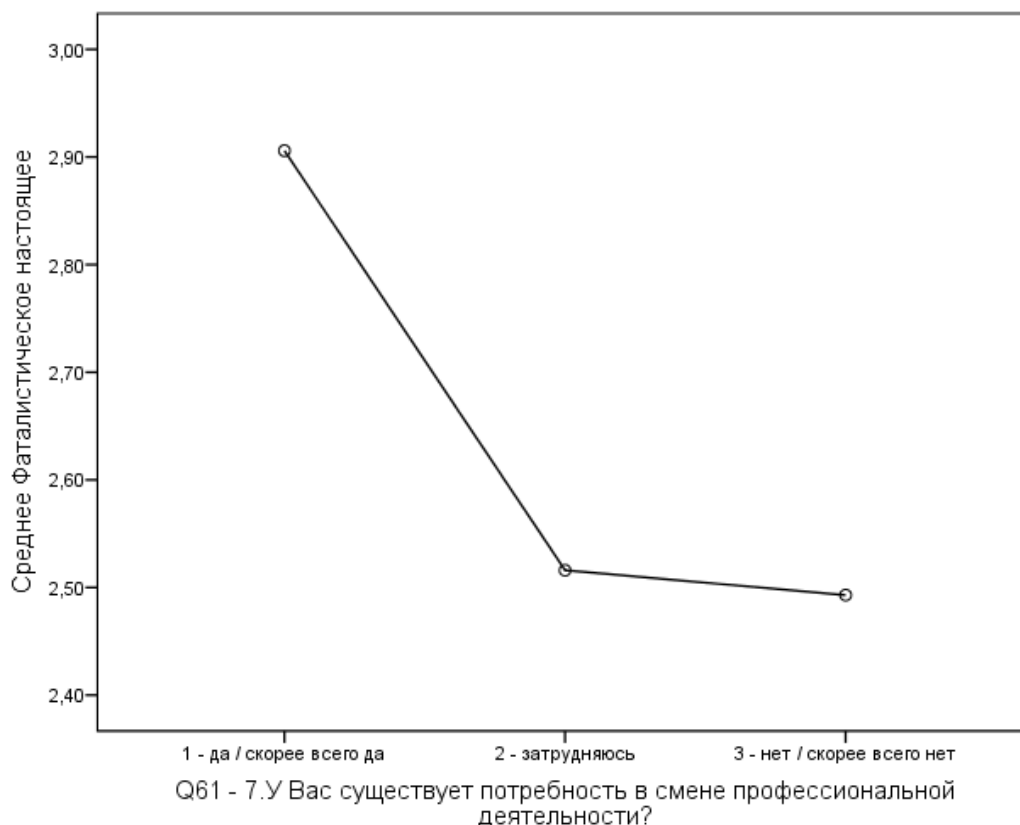
Графики средних



В данном случае интерпретация выглядит очевидной: люди, готовые сменить вид профессиональной деятельности скорее воспринимают прошлый опыт профессиональной деятельности негативно.



Здесь интерпретация, исходя из значений гедонистического настоящего, также достаточно очевидна. Ориентация на сиюминутные удовольствия, удовлетворенность уровнем жизни в настоящий момент скорее приводит к формированию готовности к смене профессиональной деятельности.



Ну и наконец, фаталистическое настоящее, как установка на неспособность повлиять на настоящее явно выше у тех, кто ощущает потребность сменить профессиональную деятельность. Здесь содержательный анализ не столь очевиден, поскольку логически люди с выраженным ощущением фаталистического настоящего должны быть индифферентны к любым переменам. Однако если принять, что смена профессиональной деятельности менее болезненна для самооценки и самоощущения, чем межличностные отношения, а также более контролируема с точки зрения человека, чем социально-экономическая среда в целом, то ощущение потребности в смене профессиональной деятельности можно связать практически с единственным способом преодолеть фаталистичность. При этом отметим, что это только ощущение, восприятие ситуации, но не реальная готовность к такой смене.

Однофакторный дисперсионный анализ

Описательные статистики (8. У Вас существует потребность в дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке?)

		N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. Ошибка	95% доверительный интервал для среднего		Минимум	Максимум	Межкомпонентная дисперсия
						Нижняя граница	Верхняя граница			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Негативное прошлое	1 - да / скорее всего да	121	2,727	,8481	,0771	2,575	2,880	1,0	4,6	
	2 - затрудняюсь	30	2,515	,5488	,1002	2,310	2,720	1,7	3,8	
	3 - нет / скорее всего нет	56	2,661	,7324	,0979	2,465	2,857	1,3	4,6	
	Итого	207	2,679	,7810	,0543	2,572	2,786	1,0	4,6	
	Мо-Фиксированные эффекты			,7814	,0543	2,572	2,786			
	Случайные эффекты				,0543 ^a	2,445 ^a	2,912 ^a			,0010
Гедонистическое стоящее	1 - да / скорее всего да	121	3,3666	,60068	,05461	3,2585	3,4747	1,71	4,53	
	2 - затрудняюсь	30	3,3417	,55819	,10191	3,1332	3,5501	2,23	4,35	
	3 - нет / скорее всего нет	56	3,4164	,52207	,06976	3,2766	3,5562	2,06	4,29	
	Итого	207	3,3765	,57226	,03978	3,2981	3,4549	1,71	4,53	
	Мо-Фиксированные эффекты			,57448	,03993	3,2977	3,4552			
	Случайные эффекты				,03993 ^a	3,2047 ^a	3,5483 ^a			,00447
Будущее	1 - да / скорее всего да	121	3,7154	,58632	,05330	3,6098	3,8209	1,85	5,00	
	2 - затрудняюсь	30	3,5130	,56172	,10255	3,3033	3,7227	2,07	4,69	
	3 - нет / скорее всего нет	56	3,5059	,62238	,08317	3,3392	3,6726	2,07	4,69	
	Итого	207	3,6294	,59879	,04162	3,5473	3,7114	1,85	5,00	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Мо- Фиксиро- дель ваннные эффекты Случай- ные эф- фекты			,59288	,04121	3,5481	3,7106			
					,08437	3,2664	3,9924			,01243
Позитивное прошлое	1 - да / скорее всего да	121	3,8485	,55259	,05024	3,7490	3,9480	1,88	4,89	
	2 - затрудня- юсь	30	3,5973	,71990	,13144	3,3285	3,8661	1,77	5,56	
	3 - нет / скорее всего нет	56	3,6654	,57651	,07704	3,5110	3,8197	2,45	5,00	
	Итого	207	3,7626	,59200	,04115	3,6814	3,8437	1,77	5,56	
	Мо- Фиксиро- дель ваннные эффекты Случай- ные эф- фекты			,58558	,04070	3,6823	3,8428			
					,08640	3,3908	4,1343			,01333
Фаталисти- ческое на- стоящее	1 - да / скорее на-всего да	121	2,5451	,73584	,06689	2,4127	2,6776	1,00	4,11	
	2 - затрудня- юсь	30	2,5127	,56292	,10278	2,3025	2,7229	1,23	3,78	
	3 - нет / скорее всего нет	56	2,7171	,57980	,07748	2,5619	2,8724	1,23	4,33	
	Итого	207	2,5870	,67544	,04695	2,4944	2,6795	1,00	4,33	
	Мо- Фиксиро- дель ваннные эффекты Случай- ные эф- фекты			,67393	,04684	2,4946	2,6793			
					,06128	2,3233	2,8506			,00358

а. Предупреждение: Межкомпонентная дисперсия отрицательна. При вычислении этой меры случайных эффектов она заменена на 0.0.

Критерий однородности дисперсий

	Статистика			
	Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знч.
Негативное прошлое	5,382	2	204	,005
Гедонистическое на- стоящее	1,201	2	204	,303
Будущее	,489	2	204	,614
Позитивное прошлое	,913	2	204	,403
Фаталистическое на- стоящее	4,288	2	204	,015

Как видно из таблицы, критерий Ливиня не достигает статистической значимости, т.е. дисперсии сравниваемых выборок не различаются, только по показателям «Гедонистического настоящего», «Будущего» и «Позитивного прошлого» а, следовательно, результатам факторного анализа можно доверять только в отношении указанных переменных.

Однофакторный дисперсионный анализ

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знч.
Негативное прошлое	Между группами	1,105	2	,553	,905	,406
	Внутри групп	124,546	204	,611		
	Итого	125,651	206			
Гедонистическое настоящее	Между группами	,138	2	,069	,208	,812
	Внутри групп	67,325	204	,330		
	Итого	67,462	206			
Будущее	Между группами	2,155	2	1,078	3,065	,049
	Внутри групп	71,707	204	,352		
	Итого	73,862	206			
Позитивное прошлое	Между группами	2,242	2	1,121	3,269	,040
	Внутри групп	69,953	204	,343		
	Итого	72,195	206			
Фаталистическое настоящее	Между группами	1,326	2	,663	1,460	,235
	Внутри групп	92,654	204	,454		
	Итого	93,980	206			

Как видим, результаты факторного анализа статистически значимы только для «Будущего» ($F=3,065$; $p \leq 0,05$) и «Позитивного прошлого» ($F=3,269$; $p \leq 0,05$), соответственно для них иллюстрирующие графики.

Графики средних

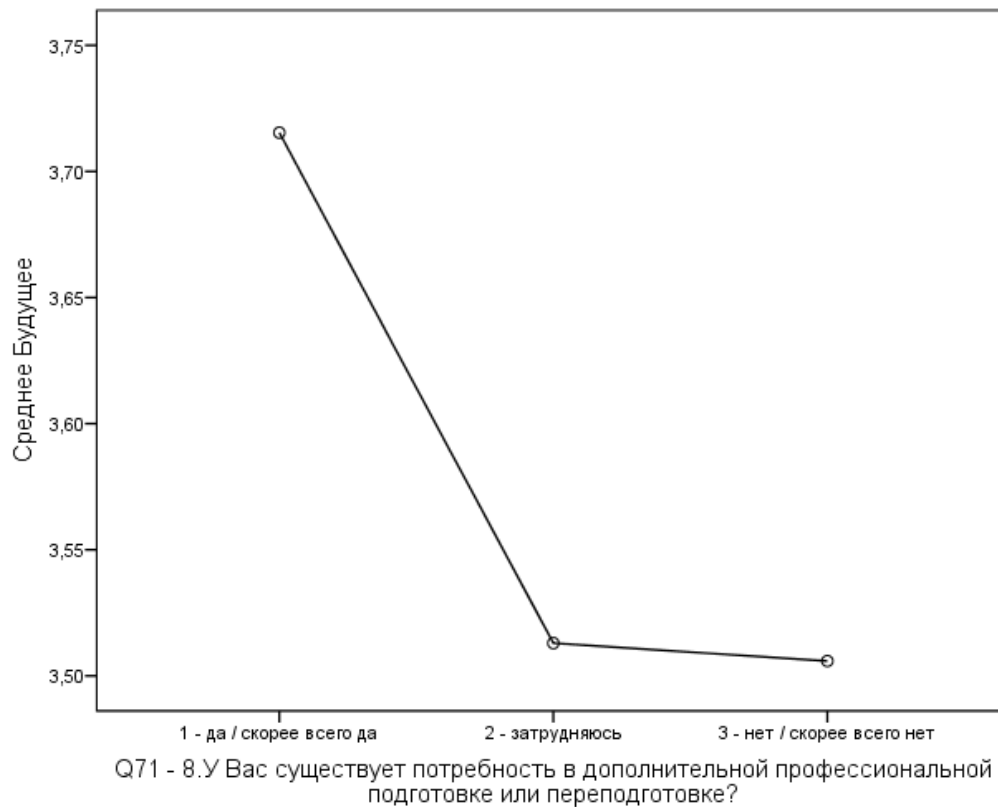
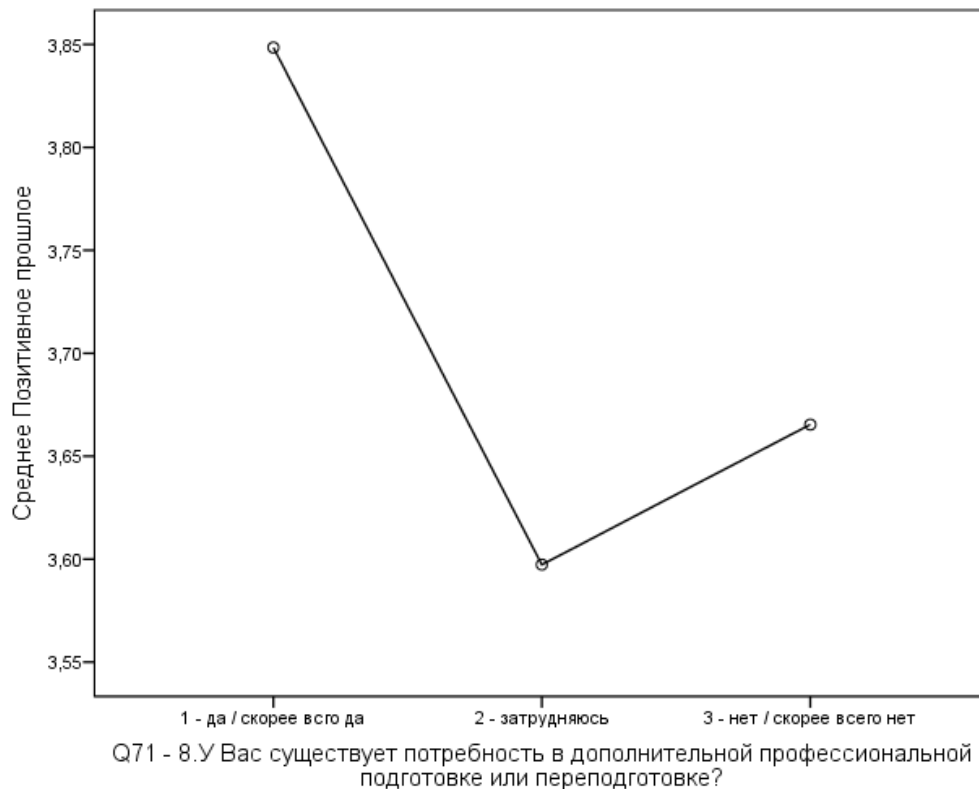


График самоочевиден, у выборки участников, ощущающих потребность в дополнительной профессиональной подготовке или самоподготовке, уровень проявления временной перспективы «Будущее» выше.



В случае с различиями по шкале «Позитивное прошлое» у людей с разной установкой на потребность в дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке, интерпретация также психологически неочевидна. Можно предположить, что позитивное восприятие собственного прошлого служит не только условием, но и психологической опорой для уверенности в благоприятных результатах подготовки или переподготовки.

Таким образом, в ходе однофакторного дисперсионного анализа обнаружены эффекты влияния степени согласия с суждениями в отношении профессионального самоопределения (намерений, потребностей или ретроспективной оценки) на уровень проявления разных временных перспектив.

Заключение

В заключение нашей работы хотелось бы обобщить представленный материал и результаты эмпирических исследований в едином ключе, раскрывающем тенденции развития идеи непрерывного образования.

Во-первых, несомненно, что нормативная база для реализации непрерывного образования на практике еще не готова к обслуживанию профессионально-образовательных интересов личности. Несмотря на то, что система непрерывного образования начала обсуждаться с 70-х гг. прошлого века, ее основной функцией виделось обеспечение преемственности разных форм и видов образования. Национальные системы общего и профессионального образования складывались именно в таком направлении. Но глобализация во многом заставила пересмотреть академическую мобильность как освоение преемственных программ разных образовательных учреждений. Несмотря на то, что унификация результатов и процедур образовательного процесса необходима и призвана обеспечить качество и преемственность образования, его содержание должно становится более вариативным, создающим предпосылки к динамично изменяющейся квалификации, обусловленной актуальными и прогнозируемыми потребностями общества и конкретных людей. Нормативная база, регулирующая процессы получения образования, просто не готова к такой масштабной вариативности.

Во-вторых, теоретическая и методологическая база психологии и педагогики созрела, чтобы, исходя из общих принципов развития, объяснять профессионально-образовательные потребности людей, интерпретировать их в контексте жизненного пути. Но практика психологического содействия, несмотря на проработанные методы, остается во многом не востребованной. Она трудозатратна не только с позиций времени, усилий и условий ее реализации, но и самой личности, чувствующей потребность, но не оценивающей задачу профессионального становления и карьеры как стратегическую задачу жизни. Люди обращаются к специалистам в ситуациях сложности или кризиса, решая актуальные проблемы. Очевидно, что реальные социально-экономические эффекты содействия придется измерять и доказывать практике непрерывного образования.

В-третьих, высокая профессиональная квалификация, особенно в областях, обеспечивающих прогресс, является не только продуктом длитель-

ного становления, но и усилий, вложенных в выявление и поддержку способных. Государство, возвращаясь в образование, берет на себя эту функцию (гранты, стипендии, премии и прочее), да и социально-ответственный бизнес тоже не остается в стороне. Однако в идеале, сама организация системы непрерывного образования должна воспроизводить потребность личности вырасти за пределы собственной профессиональной компетентности, пусть даже ценой определенных усилий.

В-четвертых, и это одна из главных позиций, по нашему мнению, индивидуализация профессионально-образовательных траекторий в нормативном и организационном плане должна быть релевантной субъективным представлениям субъектов профессионально-образовательного процесса. Диссонанс между ожиданиями и реальностью для подавляющего большинства решается по принципу минимизации психологических затрат, что чаще всего оказывается отказом действовать вопреки обстоятельствам или пассивным бездействием. Именно эмпирическое изучение субъективных представлений, могло бы в практическом направлении сыграть роль психологической поддержки и содействия в прогнозировании и управлении собственной профессионально-образовательной траекторией в системе непрерывного образования. Возможно, здесь есть уже и готовые практические формы такого взаимодействия, традиционные для некоторых образовательных систем (тьюторство, наставничество, научное руководство и т.п.). Наше исследование показало, что существуют значимые различия в оценке разных сторон профессионального образования и ретроспективно-прогностического самоопределения у мужчин и женщин. Более полное исследование позволит построить гендерно ориентированные модели индивидуализации профессионально-образовательных траекторий. Вторая часть наших исследований с применением сравнения крайних групп и дисперсионного однофакторного анализа показала эффекты суждений ретроспективно-прогностического самоопределения на уровне проявления временных перспектив, что можно расценивать как варианты жизненно-профессиональных выборов на основе установок. Это также может стать практикой индивидуализации профессионально-образовательных траекторий личности в системе непрерывного образования.

И, напоследок, необходимо отметить основные сложности. Практика показывает, что усилия, вложенные в становление личности, далеко не всегда окупаются. Тем более сложно оценить это на уровне общественных

масштабов. Практика же показывает, что личность зачастую вырастает вопреки обстоятельствам и условиям. Это достаточно легко объяснимо на методологическом и теоретическом уровне психологии, поскольку основной движущей силой развития личности давно признаются противоречия. Однако психологическая поддержка и содействие является не менее важным фактором становления, поскольку при полном ее отсутствии чаще всего результатом будет утрата эмпатии, деструктивная озлобленность, де-социализация.

Поэтому мера вложенных обществом в развитие личности сил и их эффекты, сложная психологически задача, тем более, если ее решать не только теоретически, но и эмпирически. Возможно, идея непрерывного образования даже с позиций психологии может выглядеть утопично, однако нельзя не признать, что она соответствует условиям, диктуемым взаимодействием современного общества и личности.

Список используемых источников

1. *Аболин Л.М.* Развитие духовно-нравственной личности в учебно-событийной деятельности // Мир психологии. 2005. № 1.
2. *Анисимов П.Ф.* Среднее профессиональное образование: рыночный аспект // Сред. проф. образование. 1995. № 2–3. С. 16–22.
3. *Арефьев А.Л., Арефьев М.А.* Об инженерно-технологическом образовании в России // Режим доступа: http://www.socioprognoz.ru/files/File/publ/Inkzenemo_technicheckoe.pdf
4. *Байденко В.И.* О региональных и отраслевых программах развития среднего профессионального образования // Сред. проф. образование. 1996. № 1. С. 31–34.
5. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр. М.: Республика; Культурная революция, 2006.
6. *Бодров В.А.* Профессиональная пригодность. М.: МГУ, 2002.
7. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психол. РАН, 1994.
8. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта и его деятельность. Современная психология: Справочное руководство / под ред. В.Н. Дружинина. М.: Инфра-М, 1999.
9. *Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю.* Психология жизненных ситуаций. М., 1998.
10. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
11. *Вербицкий А.А., Юрисов В.А., Нечаев Н.Н.* Концептуальные основы непрерывного образования // Непрерывное образование как педагогическая система: Сб. науч. тр. М., 1989. С. 5–14.
12. *Виноградов И.А.* Непрерывное образование – важное условие всестороннего развития личности. М., 1979.
13. *Владиславлев А.П.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М., 1978.
14. *Воробьева Т.А.* Профессиональная пригодность как центральная проблема профессиональной подготовки специалиста // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1970.

15. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2002.
16. *Глазунов А.Т.* Британская профессиональная школа. М., 1999.
17. *Голошумова Г.С., Логинова М.В., Трубина Г.Ф.* Развитие личности в современных социально-экономических условиях России // Мат-лы регион. науч.-практ. конф. Нижний Тагил, 2004. С. 23–27.
18. *Горохов В.А., Коханов Л.А.* Основы непрерывного образования в СССР. М., 1987.
19. *Государственные и образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова.* М., 2002.
20. *Давыдов Ю.С.* Болонский процесс и российские реалии. М., 2004. 136 с.
21. *Даринский А.В.* Непрерывное образование // Сов. педагогика. 1975. № 1. С. 12–17.
22. *Джеймисон Ф.* Постмодернизм и общество потребления // Логос. 2000. № 4. С. 63–77.
23. *Дорожкин Е.М.* Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования специалиста лесного профиля: учеб. пособие. М., 2006.
24. *Душкина О.В.* Формирование конкурентоспособности студентов средних специальных учебных заведений торгово-экономического профиля. Липецк, 2001.
25. *Европейская профессиональная школа / под ред. И.П. Смирнова.* М., 1996.
26. *Ефремова Н.Ф., Склярова Н.Ю.* Взаимодействие образования и бизнеса как путь развития экономики и решения социальных проблем // Вестник ДГТУ. 2013. № 3–4 (72–73). С. 157–164.
27. *Завалишина Д.Н.* Психологическая структура деятельности // Развитие и диагностика способностей. М., 1991.
28. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
29. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
30. *Зинченко Г.П.* Непрерывное образование: социально-философская концепция. Ростов н/Д, 1990.

31. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика: пер. с нем. М., 1991.
32. *Князева Е.Н., Курдюмов С.* Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И.Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20.
33. *Крисковец Т.Н.* Особенности реализации профессионального карьерного развития в условиях непрерывного образования // Образование и саморазвитие. 2012. №6(34). С. 60–65.
34. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
35. *Ломакина Т.Ю.* Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования // Колл. монография «Наука и профессиональное образование»; под ред. И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, С.Н. Чистяковой. М., 2013. С. 248–256.
36. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
37. *Майер Г.В., Маковеева В.В.* О роли вузов в подготовке конкурентоспособных кадров для новой экономики // Проблемы управления в социальных системах. 2009. Т.1, №1. С.17–28.
38. *Малинецкий Г.Г.* Доклад о перспективах РФ // Режим доступа: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetzkii-doklad-o-perspektivakh-rf>
39. *Марцинковская Т.Д.* Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии, 2008, № 3. С. 55–61.
40. *Международная организация* // Материал из Википедии – свободной энциклопедии // Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%F0%E4%ED%E0%F0%E3%E0%ED%E8%E7%E0%F6%E8%FF>
41. *Михайлова М.В.* Индивидуальные образовательные траектории обучающихся в системе непрерывного образования // Вестник Чувашского университета. 2012. № 4. С.186–190.
42. *Назарчук А.В.* Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии № 7. 2008. С. 61–75.
43. *Нартова-Бочавер С.К.* Онтогенез психологической суверенности личности // Психология зрелости и старения. № 1(29). 2005. С. 102–113.
44. *Никитин М.В.* Ресурсный центр как функциональная модель непрерывного профессионального образования. М., 2004.
45. *Новиков А.М.* Перспективы развития системы непрерывного профессионального образования // Специалист. 1998. № 1. С. 2–8.

46. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
47. *Новиков П.Н.* Болонский процесс и проблемы формирования содержания высшего образования // Образование и наука. 2004. № 6.
48. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000.
49. *Олейникова О.Н.* Разработка стандартов профессионального образования и обучения за рубежом. М., 2001.
50. *Орлов А.Н.* Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. 1996. № 3. С. 9–15.
51. *Оценка качества профессионального образования* / под ред. В.И. Байденко, Дж. ван Занворта. М., 2001.
52. *Панкова Т.С.* Профессиональная мобильность как неотъемлемая характеристика современного специалиста в системе непрерывного профессионального образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2013. № 1. С. 99–102.
53. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебов и др. М., 2003.
54. *Подзолков В.Г.* Профессиональное развитие будущего учителя в условиях региональной системы непрерывного педагогического образования. Тула, 1999.
55. *Поршнев Б.Ф.* О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). М.: Мысль, 1974.
56. *Пригожин И., Стенгерс И.* Время. Хаос. Квант. М., 1994.
57. *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
58. *Салахов А.А.* Главное направление – развитие квалификаций // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 1. С. 30–31.
59. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998. С. 25–31.
60. *Симоненко В.Д., Фомин Н.В.* Методика обучения учащихся основам экономики и предпринимательства. Брянск, 1997.
61. *Смирнов И.П., Ткаченко Е.В.* Современный учащийся НПО. М., 2002.
62. *Спивак В.А.* Организационное поведение: учеб. пособие. М.: Эксмо, 2010. 320 с.

63. *Сухорученко О.В.* Развитие концепции профессионального развития персонала организации // Интернет-журнал «Наукоедение» №5 2013. <http://publ.naukovedenie.ru>.
64. *Тарабан О.В.* Содержание и функции процесса внутрифирменной мобильности // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2006. № 5. С. 90–92.
65. *Управление школой /* Учительская газета. 2001. № 32.
66. *Уэбстер Ф.* Теории информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004.
67. Федеральный закон об образовании от 29.12.2012 № 273-ФЗ // <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974#sel=>
68. *Философский словарь /* под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М., 1996.
69. *Хакен Г.* Самоорганизующееся общество // Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Article/Hak_SamOb.php
70. *Хуторский А.В.* Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5.
71. *Чередниченко Г.А.* Молодёжь после получения среднего образования: образовательные и профессиональные траектории // Вестник Института социологии. 2011. № 2. С. 67–86.
72. *Шендрик И.Г.* Образование профессионала в условиях инновационного развития // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». № 1. 2012. С. 56–60.
73. *Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. /* под ред. С.Я. Батышева. М., 1999.
74. *Юревич А.В.* Асимметричное будущее и современная наука // Федеральное интернет-издание «Капитал страны». Режим доступа <http://www.kapital-rus.ru/index.php/articles/article/175816>.
75. *Dordick H.S., Wang G.* The Information Society: A Retrospective View. Newbury Park. L., 1993.
76. *Masuda Y.* The information Society as Post-Industrial Society. Wash., 1981.
77. *Porat M., Rubin M.* The Information Economy: Development and Measurement. Wash., 1978.

Приложение 1

Пожалуйста, прочитайте все предлагаемые пункты опросника и как можно более честно ответьте на вопрос: «Насколько это характерно или верно в отношении Вас?» Отметьте свой ответ в соответствующей ячейке, используя шкалу. Пожалуйста, ответьте на ВСЕ вопросы с обеих сторон листа.

Сов-но неверно Нейтрально Сов-но верно

	1	2	3	4	5
1. Я считаю, что весело проводить время со своими друзьями – одно из важных удовольствий в жизни.					
2. Знакомые с детства картины, звуки, запахи часто приносят с собой поток замечательных воспоминаний.					
3. Судьба многое определяет в моей жизни.					
4. Я часто думаю о том, что я должен(-на) был(а) сделать в своей жизни иначе.					
5. На мои решения в основном влияют окружающие меня вещи и люди.					
6. Я считаю, что каждое утро человек должен планировать свой день.					
7. Мне приятно думать о своем прошлом.					
8. Я действую импульсивно.					
9. Я не беспокоюсь, если мне что-то не удастся сделать вовремя.					
10. Если я хочу достичь чего-то, я ставлю перед собой цели и размышляю над тем, какими средствами их достичь.					
11. Вообще говоря, в моих воспоминаниях о прошлом гораздо больше хорошего, чем плохого.					
12. Слушая свою любимую музыку, я часто забываю про время.					
13. Если завтра необходимо закончить (сдать) работу и предстоят другие важные дела, то сегодня я думаю о них, а не о развлечениях сегодняшнего вечера.					
14. Если уж чему-то суждено случиться, то от моих действий это не зависит.					
15. Мне нравятся рассказы о том, как все было в старые добрые времена.					

16. Болезненные переживания прошлого продолжают занимать мои мысли.					
17. Я стараюсь жить полной жизнью каждый день, насколько это возможно.					
18. Я расстраиваюсь, когда опаздываю на заранее назначенные встречи.					
19. В идеале, я бы проживал(а) каждый свой день так, словно он последний.					
20. Счастливые воспоминания о хороших временах с легкостью приходят в голову.					
21. Я вовремя выполняю свои обязательства перед друзьями и начальством.					
22. В прошлом мне досталась своя доля плохого обращения и отвержения.					
23. Я принимаю решения под влиянием момента.					
24. Я принимаю каждый день, каков он есть, не пытаюсь планировать его заранее.					
25. В прошлом слишком много неприятных воспоминаний, я предпочитаю не думать о них.					
26. Важно, чтобы в моей жизни были волнующие моменты.					
27. В прошлом я совершил(а) ошибки, которые хотел(а) бы исправить.					
28. Я чувствую, что гораздо важнее получать удовольствие от процесса работы, чем выполнить её в срок.					
29. Я скучаю по детству.					
30. Прежде чем принять решение, я взвешиваю, что я потрачу, и что получу.					

Приложение 2

АНКЕТА

Инструкция: Просим Вас ответить на вопросы анкеты, цель которой выявить ваши суждения о профессиональном образовании. Внимательно прочитайте каждый вопрос и выберите из предложенных вариантов тот, который наиболее полно и точно отражает Ваше мнение.

1. Укажите Ваш возраст, полных лет _____ пол _____ (муж./женск.)
2. Должность _____ стаж общий _____ в должности _____
3. Укажите Ваш уровень профессионального образования на настоящий момент. Обведите букву нужного ответа.
 - а) общее среднее образование
 - б) начальное профессиональное образование;
 - в) среднее профессиональное образование;
 - г) высшее профессиональное образование.
4. Если Вы сейчас учитесь, то на каком уровне образования. Обведите букву нужного ответа.
 - а) общее среднее образование
 - б) начальное профессиональное образование;
 - в) среднее профессиональное образование;
 - г) высшее профессиональное образование.
5. Вы планируете получить образование более высокого уровня? Обведите букву нужного ответа и ответьте на вопрос почему.
 - а) да;
 - б) скорее всего, да;
 - в) затрудняюсь ответить;
 - г) скорее всего, нет;
 - д) нет.Почему? _____
6. Если бы Вам пришлось снова получать профессиональное образование, то выбрали бы Вы то учебное заведение, в котором обучаетесь или обучались? Обведите букву нужного ответа и ответьте на вопрос почему.
 - а) да;
 - б) скорее всего да;
 - в) затрудняюсь ответить;
 - г) скорее всего нет;
 - д) нет.Почему? _____
7. У Вас существует потребность в смене профессиональной деятельности? Обведите букву нужного ответа и ответьте на вопрос почему.
 - а) да;
 - б) скорее всего да;
 - в) затрудняюсь ответить;
 - г) скорее всего нет;
 - д) нет.Почему? _____

8. У Вас существует потребность в дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке? Обведите букву нужного ответа и ответьте на вопрос почему.
- а) да;
 - б) скорее всего да;
 - в) затрудняюсь ответить;
 - г) скорее всего нет;
 - д) нет.

Почему? _____

9. Определите, каков, на Ваш взгляд, должен быть уровень дохода работника. Выбранную сумму обведите кружком:

- без ПО:

до 20 тыс.	до 35 тыс.	до 50 тыс.	до 70 тыс.	более 70 тыс.
------------	------------	------------	------------	---------------
- с начальным ПО:

до 20 тыс.	до 35 тыс.	до 50 тыс.	до 70 тыс.	более 70 тыс.
------------	------------	------------	------------	---------------
- со средним ПО :

до 20 тыс.	до 35 тыс.	до 50 тыс.	до 70 тыс.	более 70 тыс.
------------	------------	------------	------------	---------------
- с высшим ПО:

до 20 тыс.	до 35 тыс.	до 50 тыс.	до 70 тыс.	более 70 тыс.
------------	------------	------------	------------	---------------

10. Как часто или как именно, по-вашему мнению, в течение жизни, следует получать профессиональное образование? Обведите букву нужного ответа или добавьте свой вариант.

- а) достаточно один раз в жизни получить профессиональное образование;
- б) несколько раз, повышая собственный уровень образования от начального до высшего;
- в) несколько раз, при смене профессии;
- г) постоянно, в целях саморазвития;
- д) постоянно, при повышении квалификации.
- е) Свой вариант _____

11. Оцените, какую роль играет профессиональное образование при трудоустройстве. Поставьте галочку в соответствующей клетке.

	Особой роли не играет	Играет не-большую роль	Затрудняюсь сказать	Играет значительную роль	Играет значимую роль
Начальное профессиональное образование					
Среднее профессиональное образование					
Высшее профессиональное образование					

12. Расставьте перечисленные ниже факторы, влияющие на принятие решения о получении профессионального образования, в порядке значимости, присвоив самому важному 1. Отдельно можете добавить свой вариант.

- а) родители;
- б) друзья и знакомые;
- в) собственная заинтересованность;
- г) престиж профессионального образования (профессии);

- д) востребованность на рынке труда;
 е) Ваш вариант: _____.

13. Как Вы думаете, какое количество выпускников профессионального образования смогут трудоустроиться по специальности. Нужный ответ обведите кружком.

а. с начальным ПО: до 20% от 20 до 40% от 40 до 60% от 60 до 80% от 80 до 100 %

б. со средним ПО: до 20% от 20 до 40% от 40 до 60% от 60 до 80% от 80 до 100 %

с. с высшим ПО: до 20% от 20 до 40% от 40 до 60% от 60 до 80% от 80 до 100 %

14. Оцените следующие утверждения по 10-бальной шкале. Цифра «1» обозначает *наименьшую* степень согласия, «10» – *наибольшую*. Обведите соответствующую цифру.

<i>Утверждение</i>	1 (абсолютно не согласен)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (полностью согласен)
1. Специалист способен качественно выполнять профессиональную деятельность на основе знаний, полученных в системе: А) начального образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Б) среднего образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В) высшего образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Профессиональная подготовка специалистов, полученная в указанной системе, соответствует требованиям работодателей: А) начального образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Б) среднего образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В) высшего образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Большинство высококвалифицированных специалистов имеют диплом о: А) начальном профессиональном образовании	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Б) среднем профессиональном образовании	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В) высшем профессиональном образовании	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. В современном рынке труда востребован специалист, обучившийся в системе: А) начального образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Б) среднего образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В) высшего образования	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Быстрее по карьерной лестнице продвигаются специалисты с (со): А) начальным профессиональным образованием	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Б) средним профессиональным образованием	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В) высшим профессиональным образованием	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Благодарим Вас за участие!

Научное издание

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Дизайн обложки М.А. Никифорова

Компьютерная верстка В.Э. Багиной

Отпечатано ООО «Раритет»

620078, г. Екатеринбург
ул. Чаадаева, 4 – 51
тел.: (343) 374-72-87
e-mail: raritetizdat@mail.ru

Подписано в печать 30.12.2013 Формат 60x84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. ~~110~~ Уч.-изд. л. ~~110~~ Тираж 30 экз. Заказ №37 ~~л~~
ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
