

0- 789896

На правах рукописи

УДК 159.922
ББК 88.37 я031
С609

СОЛЯНКИНА Людмила Егоровна

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА
В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Специальность: 19.00.13 – психология развития, акмеология
(психологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук



Тамбов 2011

Работа выполнена на кафедре социальной психологии Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Мильруд Радислав Петрович

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Москаленко Ольга Валентиновна

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000661936

доктор психологических наук, профессор
Бершедова Людмила Ивановна

доктор педагогических наук, профессор
Варданян Юлия Владимировна

Ведущая организация: Воронежский государственный педагогический университет

Защита состоится «27» апреля 2011 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.261.09 в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина по адресу: Россия, 392003, г. Тамбов, ул. Рылеева, д.52, зал заседаний диссертационного совета.

С диссертацией и авторефератом можно ознакомиться в библиотеке Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по адресу: Россия, 392036, г. Тамбов, ул. Советская, д. 6; с авторефератом – на официальном интернет-сайте ВАК Министерства образования и науки РФ <http://vak.ed.gov.ru>

Автореферат разослан «26» апреля 2011 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук,
доцент

Т.В. Казакова

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В связи с переходом России к рыночной экономике, нарастанием процессов глобализации и увеличением потребности в высококвалифицированных специалистах все более явным становится несоответствие сложившейся в России системы профессионального образования современным требованиям. Выпускники вузов зачастую не готовы к самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией (В.И. Байденко, И.А. Дмитриева, В.С. Кукушин, В.В. Пижугида, О.И. Ребрин, С.Е. Шишов и др.), отсюда – «невостребованность» молодых специалистов, что означает неэффективность их подготовки. Поэтому одной из ведущих тенденций модернизации российского образования, проходящей на фоне активной интеграции России в мировое образовательное пространство (присоединение к Болонскому и Копенгагенскому процессам), является проблема подготовки специалистов нового типа. Сегодня востребованным выступает не «теоретик», а специалист-практик, обладающий практико-ориентированными компетенциями, умеющий самостоятельно решать поставленные перед ним производственные задачи, способный к творческому преобразованию действительности, профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию (И.О. Мартынюк, В.Н. Шубкин, В.А. Ядов и др.).

Разработчики образовательных стандартов (А.А. Бодалев, В.И. Слободчиков, В.А. Сластёнин), указывая на многообразие психологических, акмеологических, мировоззренческих, методологических и педагогических оснований развития профессиональной компетентности, призывают к интегральному осмыслению детерминант проектирования практико-ориентированной образовательной среды с учётом междисциплинарного характера содержания современного профессионального образования. Очевидно, что обоснованная в проекте компетентностная модель высшего профессионального образования ориентирована на формирование у будущего специалиста не столько базовых и профессиональных компетенций, сколько главной ее задачей выступает подготовка специалиста нового типа, специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, позволяющей активно включиться в новую систему общественных отношений и производства.

Профессиональная компетентность специалиста как личностное новообразование является достаточно сложно верифицируемым феноменом и поэтому, как справедливо полагают А.А. Деркач и Е.В. Селезнёва, в рамках только одной методологической концептуальной конструкции невозможно полностью отразить процесс его развития. Для отбора наиболее перспективных подходов, с позиций которых будет более успешным изучение сущности данного феномена и выявление условий его оптимального развития, необходим концептуальный синтез (В.В. Сериков) всего образовательно-производственного комплекса, то есть, практико-ориентированной среды, в котором возможно развитие современного компетентного специалиста.

Безусловно, профессиональная компетентность специалиста как практико-ориентированный конструкт имеет сложное структурное строение (Т.В. Базавова, Ю.В. Варданян, Н.Б. Дондокова, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, О.В. Москаленко, Е.М. Павлютенков, А.И. Пискунов, О.М. Шиян, Т.Г. Браже, А.Д. Щекатунова и др.), формирование и развитие которого происходит в определенной среде (А.А. Деркач, В.И. Иванова, Е.В. Селезнёва, С.В. Сидорчик, Н.В. Соловьёва и др.) при выполнении различных видов деятельности, в процессе достижения некой конкретно поставленной цели. (Б.Г. Ананьев, А.К. Маркова, А.А. Деркач, Е.В. Селезнёва, В.В. Рубцов, В.И. Панов, Д.Б. Эльконин и др.). Отсюда актуализируется проблема изучения психологических условий и факторов создания практико-ориентированной образовательной среды, выступающей основной детерминантой развития профессиональной компетентности будущего специалиста как практико-ориентированного конструкта.

Следует отметить, что, несмотря на необходимость прикладной направленности образования, в современной профессиональной подготовке специалиста количество часов, отводимых на практику, неуклонно уменьшается, в то же время недостаточно полно в учебном процессе используются практико-ориентированные технологии и возможности практико-ориентированной образовательной среды. Возникает вопрос: как повысить эффективность развития профессиональной компетентности будущего специалиста при существующем дефиците практики?

В связи с этим сегодня перед каждым образовательным учреждением стоит значимая и сложная задача, связанная с организацией, формированием и развитием практико-ориентированной образовательной среды, обеспечивающей интеграцию вуза с производством, когда на основе договорных отношений и в результате погружения студентов в производственный процесс, вуз решает проблему трудоустройства выпускников, а партнёрские предприятия получают компетентных специалистов, готовых включиться в профессиональную деятельность без доучивания.

Все это актуализирует проблему развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде.

Состояние и степень разработанности проблемы

Исследование проблемы развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде подтверждает, что данная область научных знаний только начинает оформляться и ее комплексные теоретико-прикладные исследования остаются пока недостаточно изученными.

Аспектам исследования выше названной проблемы посвящены работы по истории психологии А.Н. Ждан, Т.Д. Марцинковской, А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского, в которых рассматривается исходная ситуация развития идей о влиянии окружающей среды на человека и развитие его личностных характеристик еще в период античности (Платон, Сократ, Аристотель, Эпикур, Лукреций, Августин Аврелий, Фома Аквинский и др.). В контексте разрабатываемой проблемы наибольшую ценность представляют теоретические

исследования психологов, изучавших взаимодействие человека и социальной среды (Р. Баркер, Ч. Меркер, У. Найссер, А. Маслоу, Н. Минц и др.), а также влияние социокультурной среды на личность (Л.Н. Коган, Н.Б. Крылова, П.А. Сорокин, Н.В. Соловьёва и др.). Важным этапом в становлении категории «практико-ориентированная образовательная среда» являются идеи известных учёных прошлого о влиянии на человека образовательной среды (В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, Л.И. Петражицкий и др.).

В результате исследования в данной области учеными (Г.И. Аксенова, Т.Д. Андропова, В.В. Буткевич, Ю.В. Варданян, В.В. Грачев, И.Ф. Исаев, Н.Е. Мажар, А.И. Мищенко, Л.С. Подымова, Е.Г. Силяева, Е.Н. Шиянов и др.) создана богатая научно-концептуальная база моделей развития профессиональной компетентности личности, наработан опыт их внедрения.

Однако до сих пор отсутствует понятие профессиональной компетентности специалиста как практико-ориентированного конструкта и не раскрыта психолого-акмеологическая сущность практико-ориентированной образовательной среды как детерминанты ее развития, что в значительной степени осложняет выявление психологических факторов и условий, механизмов, влияющих на развитие профессиональной компетентности специалиста на стадии вузовской подготовки и, как следствие, на качество его профессиональной подготовки (А.А. Бодров, М.Т. Громкова, Е.А. Климов, И.П. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

Теоретический анализ современной научной литературы показал, что термин «профессиональная компетентность» в такой трактовке появился сравнительно недавно и в настоящее время достаточно активно используется в психологии (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина и др.), педагогике (В.А. Мищериков, В.П. Симонов и др.), социологии (Ю.А. Карпова, Г.П. Зинченко, С.В. Попов и др.), экономике и менеджменте (С.Ю. Глазьев, Т.В. Зайцева, А.Т. Зуб, Н.Д. Кондратьев и др.) как показатель соответствия качества обучения потребностям предприятия и специальности (М. Армстронг). Следует отметить, что практико-ориентированная интерпретация данного феномена недостаточно представлена в научной и справочной литературе: большом психологическом, советском энциклопедическом, педагогическом энциклопедическом словарях, а также педагогической энциклопедии (Б.М. Бим-Бад, П.С. Гуревич, В.П. Зинченко, Г.М. Коджаспирова, Б.Г. Мещеряков, А.М. Прохоров и др.).

В концептуальном плане важным для изучения проблемы являются сущностные характеристики понятия «профессиональная компетентность» специалиста, освещенные в трудах учёных (В.С. Агапов, О.С. Анисимов, Н.А. Коваль, Н.И. Лифинцева, В.Г. Михайловский, О.В. Москаленко, А.С. Огнев, Л.Э. Орбан, В.Н. Софьина, Л.В. Темнова и др.), разработавших психолого-акмеологические концепции становления профессионала, а также работы, в которых отражено изучение личности профессионала и процесс развития профессиональной компетентности через профессионализм и самосовершенствование (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, Т.А. Вос-

трикова, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Е.А. Уваров и др.).

Поиск механизмов развития профессиональной компетентности инициировал процессы изучения условий и факторов, обеспечивающих освоение комплекса компетенций и компетентности как важных новообразований личности. За последние годы (2007-2010 г.г.) активизировались исследования, в которых критически переосмыслены психологические условия и факторы, детерминирующие развитие профессиональной компетентности специалиста на стадии его вузовской подготовки (Т.В. Крюкова, А.Р. Никифоров и др.).

В качестве основной детерминанты развития профессиональной компетентности ученые определяют создание в вузе образовательной (В.И. Иванова, С.В. Сидорчик, В.А. Ясвин и др.), гуманитарной (И.В. Захаров, Н.А. Коваль, А.Б. Насимова, В.А. Токарева и др.) профессиональной (Г.П. Вербицкая, А.А. Деркач, А.С. Огнев и др.), здоровьесберегающей (С.В. Сидорчик) сред. При этом обращают внимание на то, что не все профессиональные среды способствуют эффективному развитию у будущего специалиста требуемых качеств, часто возникает эффект «блокады» взаимодействия в системе «среда – субъект», вызываемый несоответствием готовности обучаемого требованиям среды (В.В. Рубцов, В.И. Панов, Д.Б. Эльконин и др.). Среды разнообразны по содержательным характеристикам и формам (О.С. Газман, М.В. Кларин, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин и др.). Важная характеристика обучающей среды – ее векторность, выраженность обучающего эффекта в определенном спектре задач (В.М. Дрофа). В этой связи особую значимость приобретает практико-ориентированная образовательная среда, способствующая учебно-научно-производственной интеграции и обеспечивающей развитие профессиональной компетентности специалиста как практико-ориентированного конструктора.

Более целостное понятие практико-ориентированной образовательной среды вуза как детерминанты развития профессиональной компетентности будущего специалиста целесообразно рассматривать в контексте психологии деятельности и проблемы обучения в высшей школе (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, А.П. Стеценко, З.А. Решетова и др.); с учетом психологических особенностей студенческого возраста (А.И. Белкин, Л.И. Бершедова, А.А. Мелик-Пашаев, В.С. Мерлин, Н.Н. Обозов, О.И. Перкова, др.); развития творческого мышления студентов в процессе обучения (Д.Б. Богоявленская, В. Л. Данилова, В.Н. Дружинин, Е.А. Корсунский, К.Г. Кречетников, В.Н. Соколов, О.К. Тихомиров, Е.П. Торренс, В.Н. Харькин, П.М. Якобсон, др.); психологических условий и факторов эффективной организации образовательной среды в вузе (О.А. Кабанова, Р.П. Мильруд, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский, А.А. Реан, З.А. Решетова, др.).

Поскольку создание в вузе практико-ориентированной образовательной среды актуализирует акмеологическую проблему, то поиск ее основных существенных характеристик необходимо осуществлять с учетом условий развития личности (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др.), взаимодействия студентов и преподавателей (В.П. Лебедева, В.И. Панов, Н.И. Поливанова, В.В. Рубцов, М.И. Старов и др.), ключевых факторов образования и развития человека (Е.Н. Волкова,

Е.Е. Вахрамов, Ю.Н. Кулоткин, С.А. Тарасов, В.А. Сонин и др.), воздействия социокультурной среды (В.А. Козырев), социоакмеологической ориентации вузовского образования (Т.А. Молодиченко, А.А. Понукалин и др.).

Несмотря на достаточно основательную разработку психологических основ вузовского образования, в последнее время серьёзной критике подвергается содержание профессиональной подготовки специалиста, опирающееся на знаниевую составляющую. Это связано, в первую очередь, с изменениями концептуальных и организационно-управленческих основ высшего профессионального образования, которые носят прагматический характер и, согласно образовательному стандарту третьего поколения, акцентируют внимание на прикладные, практико-ориентированные компетенции профессиональной деятельности, что вызвало дискредитацию знаний, умений и навыков как результата образования и противопоставило им такую категорию как «компетентность».

Согласно мнению отдельных учёных (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, И.Н. Дроздов, В.Г. Зазыкин, Е.М. Иванова, Ю.В. Котелова, Г.Н. Князева, Н.А. Литвинцев, М.К. Марков, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, Е.В. Селезнёва, И.Л. Соломин и др.), одними из основных методов изучения и развития профессиональной компетентности специалиста являются профессиографический и акмеографический. Однако следует признать, что единого суждения о последовательности и комплексном использовании указанных методов на стадии обучения специалиста в практико-ориентированной образовательной среде нет, также недостаточно разработаны персонографический и карьерографический методы, выступающие ведущими при изучении траектории личностного роста специалиста.

В связи с этим весьма актуальны и значимы исследования отечественных и зарубежных ученых (Р. Аптон, Дж. Кинг, К. Гледдинг, О.В. Москаленко, В.В. Наумов, М.А. Плотников, Т.А. Смахтина, А. Соца и др.), посвящённые проблемам поиска карьерографических механизмов развития профессиональной компетентности специалиста и условий эффективного взаимодействия наставника и ученика в ходе профессионального обучения.

Следует отметить, что комплексные исследования, раскрывающие профессиональную компетентность как интегративный личностный ресурс, объективно наблюдаемый и измеряемый, оформляющийся и развивающийся в практико-ориентированной образовательной среде, все еще недостаточны, что составляет значительное поле для теоретических и эмпирических исследований и открытий.

Тем не менее, анализ работ отечественных и зарубежных учёных, принятый автором, выявил, что как явление практико-ориентированная образовательная среда существует в реальной образовательной практике, однако используется не в полной мере и в основном применительно только к организации производственной практики. При этом до сих пор целостно не раскрыты содержание и сущностная характеристика понятия «практико-ориентированная среда». Недостаточно полно разработаны деятельностная и творческая характеристики среды, отражающие практическую направленность

процесса развития профессиональной компетентности специалиста, и практически совсем отсутствуют исследования в области становления и развития практико-ориентированной образовательной среды вуза. Между тем без такого научного исследования невозможна полная разработанность проблемы.

Более того, анализ современной научной литературы показывает, что в настоящее время отсутствует общепринятое определение практико-ориентированной образовательной среды как условие развития профессиональной компетентности специалиста, не раскрыты её сущностные характеристики, признаки и психологические условия проектирования и развития. Это, в свою очередь, затрудняет выявление психологических факторов и условий, влияющих на достижение, развитие и совершенствование профессиональной компетентности, ограничивает модернизацию профессионально-образовательного процесса в вузе (А.А. Бодров, Е.М. Иванова, М.Т. Громкова, Е.А. Климов, И.П. Кузьмин, А.К. Маркова, А.Р. Фонарев и др.).

Исследуемая проблема усложняется ещё и тем, что существующая система подготовки специалиста при всех прогрессивных изменениях в ней все еще остается недостаточно эффективной, поскольку теория и практика становления специалиста в меньшей степени ориентированы на достижение и развитие профессиональной компетентности; в образовательном процессе не учитывается потенциал личности будущего специалиста; технологическое обеспечение привержено традиционным технологиям, формам, методам обучения. Компетентностный, акмеологический, интегративный подходы не имеют должного применения в образовательной практике, не учитываются факторы и условия, способствующие развитию профессиональной компетентности как практико-ориентированного конструкта. Таким образом, отсутствует целостная научно обоснованная и практико-ориентированная модель подготовки компетентного специалиста (А.И. Жук, И.П. Кузьмин, В.В. Кузнецов, Ю.А. Лобейко, Л.В. Мозгарев, Л.М. Митина, Т.Н. Прохорова и др.).

Также стоит отметить и то, что обращение к исследованию проблемы развития профессиональной компетентности специалиста на примере специалиста экономической сферы обусловлено, прежде всего, изменением, обновлением профессиональных функций современного экономиста, неопределенностью, «размытостью» нормативов его компетентности, усложнением требований, предъявляемых обществом и государством.

Необходимо признать, что полного адекватного решения проблемы изучения и развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде на уровне общепризнанной теории еще не найдено, что соотносится с недостаточной изученностью самого феномена. Отсутствуют исследования, в которых развитие профессиональной компетентности специалиста рассматривается интегративно, с учётом специально организованной образовательной среды, обладающей практической направленностью.

Несмотря на внимание исследователей к проблеме развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образова-

тельной среде, в ее решении пока еще не преодолены существующие противоречия между:

- подчеркиваемой в исследованиях важностью развития профессиональной компетентности специалиста и реализуемыми моделями, позволяющими эффективно управлять данным процессом;
- накопленными научными знаниями о профессиональной компетентности, личностных и профессионально важных качествах специалиста и степени изученности акмеологической сущности достижения им профессиональных вершин;
- исследованием профессиональной компетентности специалиста как психолого-акмеологической проблемы и спецификой ее решения в системе высшего профессионального образования;
- известными фактами влияния профессиональной компетентности на результативность труда специалиста и степень изученности психолого-акмеологических условий, а также факторов его повышения;
- потребностью, стремлением специалиста к развитию профессиональной компетентности в процессе образования и недостаточным уровнем ее последующей реализации в профессиональной деятельности.

В связи с отмеченными противоречиями существует проблема недостаточной научной разработанности сущностных характеристик, функций, признаков и психолого-акмеологических условий проектирования практико-ориентированной образовательной среды, детерминирующей развитие профессиональной компетентности специалиста, психологическая структура, компоненты и критерии развития которой требуют уточнения с позиции акмеологического, компетентностного и системного подходов.

Объект исследования: профессиональная компетентность будущего специалиста.

Предмет исследования: процесс развития профессиональной компетентности специалиста в условиях специально организованной в вузе практико-ориентированной образовательной среды.

Цель исследования: разработать психолого-акмеологическую концепцию развития профессиональной компетентности специалиста и апробировать её в практико-ориентированной образовательной среде вуза.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие профессиональной компетентности специалиста в условиях практико-ориентированной образовательной среды будет успешным, если:

1) профессиональная компетентность специалиста на этапе вузовской подготовки выступает как практико-ориентированный конструкт, обладающий специфическими особенностями и признаками, детерминирующими акмеологическое развитие личности студента, а также:

- формируется на основе психолого-акмеологической концепции, включающей теоретико-методологическое обоснование научной проблемы развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде;

– выполняет аксиологическую, гносеологическую, конструктивную, креативно-коммуникативную, рефлексивную функции и обеспечивает успешность студента в будущей профессиональной деятельности, его непрерывное продвижение к вершинам профессионализма;

– основной формой её репрезентации является компетентностно-блочная профессиограмма, а вектором развития – универсальная акмеограмма;

2) практико-ориентированная образовательная среда является специально организованным, самодвижущимся пространством, обеспечивающим эффективность учебно-научно-производственной интеграции вуза и базовых профессиональных организаций партнёров. Обладая акмеологической сущностью, практико-ориентированная образовательная среда раскрывается через:

– выполнение социально-коммуникативной, информационно-транслирующей, производственно-деятельностной и профессионально-ориентирующей функций, соответствие акмеологическим принципам организации, определённым признакам, уровням развития и самодвижения;

– обязательное составление студентом персонограммы и карьерограммы, что позволит ему еще на этапе вузовской подготовки сориентироваться в своей будущей профессии и построить траекторию профессионального роста и самосовершенствования;

– акмеологические механизмы развития профессиональной компетентности специалиста, отражающие взаимодействие психолого-акмеологических звеньев, включающих профессиографический, акмеографический, персонографический и карьерографический механизмы, детерминирующие эффективное развитие профессионально важных практико-ориентированных компетенций и личностных качеств;

3) оптимизация процесса развития профессиональной компетентности специалиста обеспечивается структурно-блочной моделью, которая:

– разрабатывается на основе системного подхода, детерминирующего единство всех компонентов профессиональной компетентности как сложной динамической системы;

– включает сущностный, целевой, детерминирующий, технологический, содержательный, средовой, организационный, процессуальный, интегративно-деятельностный и аналитико-мониторинговый блоки;

– основными условиями реализации в практико-ориентированной образовательной среде определяет функционирование вуза как учебно-научно-производственного комплекса, что обеспечивает взаимодействие и взаимовлияние всех субъектов и объектов образовательного процесса как в вузе, так и на производстве.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретико-методологическое обоснование изучения профессиональной компетентности специалиста как практико-ориентированного конструкта:

- выявить историко-научные предпосылки, междисциплинарный характер и принципы психологического изучения профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде;
- определить сущностные признаки, компоненты, критерии и уровни развития профессиональной компетентности специалиста;
- разработать профессиограмму и акмеограмму как формы репрезентации профессиональной компетентности специалиста и вектор их развития в условиях практико-ориентированной образовательной среды.

2. Выявить психолого-акмеологические механизмы карьерного роста в условиях взаимодействия личности студента и практико-ориентированной образовательной среды:

- раскрыть акмеологическую сущность, признаки, принципы организации и уровни развития практико-ориентированной образовательной среды;
- построить персонограмму и карьерограмму как траектории личностного роста и развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде;
- обосновать психолого-акмеологические механизмы, условия и факторы влияния практико-ориентированной образовательной среды на развитие профессиональной компетентности специалиста.

3. Разработать психолого-акмеологическую модель оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде:

- научно обосновать модель оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста;
- реализовать модель оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в условиях учебно-научно-производственного комплекса «Вуз – Коммерческое предприятие» (на примере специалиста экономической сферы);
- осуществить анализ результатов реализации психолого-акмеологической модели оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде.

Методологическую основу исследования составили: философские и психологические идеи становления, развития и самоактуализации человека (В.П. Зинченко, К.А.Кедров, А.Х. Маслоу, Д.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, К.Р. Роджерс, В.Э. Франкл и др.); идеи экзистенциальной философии и психологии, феноменологии (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М. Бубер, Ж.-П. Сартр, В.Э. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.); исследования в области практической психологии (Г.С. Абрамова, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, Н.И. Исаева, Р.В. Овчарова, Н.В. Самоукина, Н.Ю. Снягина, Л.М. Фридман и др.).

При анализе научной проблемы развития профессиональной компетентности будущего специалиста в практико-ориентированной образовательной среде были применены основные положения *аксиологического подхода*, который позволил раскрыть значение профессионально-личностных ценностей как стержня личности специалиста (Б.С. Братусь, Е.В. Бондаревская, Е.Н. Волкова, А.А. Деркач, И.Ф. Исаев, Н.А. Коваль, Д.А. Леонтьев и др.); *деятельностного подхода*, который санкционировал рассмотрение в качестве основы, средства и решающего условия развития и преобразования профессиональной компетентности специалиста в квазипрофессиональную деятельность, организованную в практико-ориентированной образовательной среде (В.Е. Давидович, Е.М. Иванова, И.Ф. Исаев, Ю.А. Жданов, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Э.С. Маркарян, В.Д. Шадриков и др.); *интегративного подхода*, который в изучении профессиональной компетентности ориентирует на достижения различных разделов психологии: психологии учения, социальной психологии, психологии профессионального развития и саморазвития (В.А. Бодров, Б.Ф. Венд, Ю.Я. Голиков, Г.С. Никифоров, Г.В. Суходольский и др.); *компетентностного подхода*, указывающего на практико-ориентированность современного образования, направляет его деятельность на сущность, что очень важно при подготовке специалиста, обладающего профессиональной компетентностью (О.В. Алексеева, В.А. Бодров, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Д.А. Махотин, Б. Оскарсон, Р.П. Мильруд, Л.И. Романкова, Ю.В. Фролов, В. Хутмахер, А.В. Хуторской и др.); *системного подхода*, позволившего системно описать акмеологическую структуру профессиональной компетентности и структурные характеристики практико-ориентированной образовательной среды (В.А. Барабанщиков, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Н.Ф. Овчинников, В.Н. Садовский, М.И. Сетров, Е. В. Шорохова, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.); *целостного подхода* к изучению личности во всём многообразии её проявлений (В.С. Ильин, А.Г. Ковалёв, В.С. Мерлин, В.Н. Мясичев, К.К. Платонов и др.).

В качестве интегрирующего по отношению к остальным методологическим подходам выступает собственно *акмеологический подход*, позволивший изучить личность студента как субъект практико-ориентированной образовательной среды и описать профессиональную компетентность в динамике развития личности будущего специалиста как субъекта труда (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Т.А. Вострикова, Ю.А. Гагин, А.А. Деркач, М.В. Ермолаева, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, Н.А. Коваль, В.Н. Максимова, А.С. Огнев, Л.А. Рудкевич, В.Н. Тарасова и др.).

Изучение закономерностей развития профессиональной компетентности опиралось на методологические принципы: практической направленности профессионального образования как основного условия реализации компетентностного подхода (Ю. Ветров, Н. Клушина, А. Вербицкий, Е. Плотникова, В. Шершнева, Ф. Ялалов); оптимальности (В.Г. Авсеев, В.Г. Афанасьев, В.А. Бокарев и др.).

Теоретическую основу исследования составили фундаментальные труды в следующих научных областях:

– изучение среды и её влияния на индивида, вовлечённого в преобразование окружающей действительности (Л.С. Выготский, Л.Н. Коган, Д. Маркович, У. Найссер, В.И. Панова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Н.В. Соловьёва, В.А. Ясвин и др.);

– психологические теории личности, послужившие основой для определения структуры личности компетентного специалиста (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Г.А. Асмолов, Л.М. Митина, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.);

– идеи личностного потенциала как возможности субъекта реализовать себя в целодостижении, творчестве, созидании (Л.И. Бершедова, Е.Н. Волкова, Е.А. Корсунский, В.Н. Марков, Е.А. Уваров и др.) и идеи самоактуализации, самореализации личности как превращение потенциала в востребованные возможности и их применение в решении актуальных профессиональных задач (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Е.Е. Вахромович, И.Д. Егорычева и др.);

– концепции профессионального становления и развития личности, раскрывающие переход от обучения к квалифицированному применению компетенций (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Е.А. Климов, В.А. Сонин, Э.Э. Сыманюк, С.Е. Шишов, А. Шелтен);

– исследования возрастной динамики психического развития, охватывающие широкий круг аспектов развития мотивационной сферы, самосознания и творчества, системы личностных отношений и других сторон личности (О.С. Гребенюк, И.В. Дубровина, Н.В. Казаринова, С.Б. Каверин, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, М.И. Старов и др.).

Методы исследования

Для решения поставленных задач и подтверждения исходной гипотезы применялись *методы изучения*: теоретико-методологический анализ материалов исследования, эмпирические методы исследования: наблюдение (наблюдение), биографические (анализ профессиональных фактов, событий, документации), контент-анализ, методы опроса и беседы, анализ результатов деятельности; анкетирование, констатирующий и формирующий эксперименты; экспертная оценка.

В эмпирической части исследования использовались *методики*: априорное ранжирование; разработанные автором личностные опросники: «Персонограмма студента», «Оценочный лист изучения развития практико-ориентированной образовательной среды», «Анкета выявления связи содержания обучения с будущей профессией»; методика экспертных оценок; «Профессиональный клиринг студента»; «Рейтинговый лист»; «Портфолио студента». Кроме этого, использовались методика: «КОС-1»; тест-опросник измерения мотивации достижения успеха А. Мехрабиана (ТМД), модифицированный М.Ш. Магомед-Эминовым; САМОАЛ А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина, метод цветовых ассоциаций, разработанный И.Л. Соломиным на основе цветового теста отношений (ЦТО); анкета профессиональной направленности Дж. Голланда.

Применялись математико-статистические методы обработки результатов эмпирического исследования: программное обеспечение SPSS, «Statistica-5», Excel, парный корреляционный, кластерный и факторный (Varimax) анализы, коэффициент конкордации W и корреляции ρ_{xy} ; критерии Вилкоксона-Манна-Уитни, биноминальный, Пирсона, Фишера.

Эмпирическую базу исследования составили учреждения высшего профессионального образования: Международный славянский институт (г. Москва) и его филиалы – Волгоградский, Софийский (Болгария), Нижегородский, Петрозаводский, Калининградский; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Волгоградский государственный педагогический университет, Международный институт управления (Волгоградский филиал) и др. Осуществлялась методическая работа с преподавателями экономических специальностей в рамках научно-практических конференций, проводимых на базе МСИ, ВГПУ и др. Проводился анализ учебно-методического комплекса студента экономических дисциплин, программ производственных практик, методических рекомендаций к практикумам, курсовым и выпускным квалификационным работам. В исследовании приняли участие 1020 человек, в том числе 240 педагогов, 655 студентов и 125 руководителей учреждений-партнёров г. Волгограда.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем, их научная новизна

1. Исследование процесса развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде, проведенное лично соискателем, показывает, что практико-ориентированная образовательная среда представляет собой специально организованное самодвижущееся образовательное пространство, детерминирующее развитие будущего специалиста на этапе вузовской подготовки и обеспечивающее развитие у него профессионально важных компетенций и индивидуально-психологических качеств, необходимых специалисту для достижения вершин профессионализма.

2. Обоснованы историко-научные предпосылки и методологические подходы к исследованию профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде.

3. Сформулирована система принципов развития профессиональной компетентности специалиста на теоретическом и прикладном уровнях. На прикладном уровне впервые обоснован компетентностно-ориентированный принцип развития профессиональной компетентности специалиста, обеспечивающий перевод знаний и умений на уровень компетенций.

4. Раскрыта психолого-акмеологическая сущность и уточнено определение профессиональной компетентности специалиста на примере специалиста экономической сферы, выявлены функции профессиональной деятельности, компоненты, критерии, уровни развития и сущностные признаки профессиональной компетентности.

5. Уточнено определение и требования к структуре профессиограммы, которая предстаёт как компетентностно-развивающая модель профессионально значимых и личностных качеств специалиста.

6. Определена сущность и структура акмеограммы как вектора развития практико-ориентированных профессиональных компетенций и личностных качеств специалиста.

7. Выявлена акмеологическая сущность, признаки, уровни развития и принципы организации практико-ориентированной образовательной среды.

8. Раскрыта сущность и структура персонограммы и карьерограммы как траекторий личностного роста и развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде.

9. Раскрыты психолого-акмеологические механизмы, условия и факторы развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде, обеспечивающие взаимодействие психолого-акмеологических звеньев и соответствующих им блоков.

10. Обоснована необходимость разработки структурно-блочной психолого-акмеологической модели оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде, определена ее сущность и содержание.

11. Реализована структурно-блочная модель развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде учебно-научно-производственного комплекса «Вуз – Коммерческое предприятие», выступающего в качестве научного, когнитивного и производственного пространства, детерминирующего развитие профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде.

Практическая значимость результатов исследования заключается в создании научной базы для разработки психолого-акмеологической концепции развития профессиональной компетентности специалиста в условиях практико-ориентированной образовательной среды.

Разработанные учебно-научно-производственный комплекс «Вуз – Коммерческое предприятие» и модели персонограммы, карьерограммы содержат эффективное содержательное и технологическое обеспечение процесса развития и могут быть внедрены в практику подготовки специалистов в вузе.

Предложенные рекомендации по организации учебно-научно-производственного комплекса «Вуз – Коммерческое предприятие», а также практико-ориентированных акме-технологий, портфолио, учебно-методического комплекса студента могут быть применены для развития профессиональной компетентности специалиста непосредственно на производстве в ходе решения им актуальных профессиональных задач.

Материалы диссертации могут быть использованы при организации обучения в системе повышения квалификации, при чтении курсов лекций в вузе, при проведении спецпрактикумов, психолого-педагогических чтений, мастер-классов, психологического консультирования, в работе акмеологических мастерских и лабораторий в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Результаты исследования могут быть использованы организациями и компаниями экономической сферы на различных уровнях – региональном, научных сообществ и т.п., в системе повышения квалификации экономистов различной специализации.

Надежность, достоверность и обоснованность полученных экспериментальных данных и теоретических выводов обеспечивается применением в качестве теоретико-методологических оснований разработок, получивших научное признание и прошедших всестороннюю практическую проверку; комплексностью использованных методов и их адекватностью целям и задачам исследования, использованием стандартизированных и широко распространенных психодиагностических методик; репрезентативностью эмпирических выборок, корректностью математико-статистической обработки полученных данных; успешной апробацией и внедрением теоретических и прикладных результатов исследования в практику подготовки компетентного экономиста в высшем профессиональном образовании.

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные положения исследования представлены в монографиях, учебных пособиях, научных журналах и сборниках. Результаты исследования докладывались и обсуждались на международных, всероссийских, региональных научных и научно-практических конференциях и семинарах:

– *международные семинары и педагогические чтения*: международные чтения, посвященные К.Д. Ушинскому «Развитие личности и формирование индивидуальности» (Ярославль, 1996 г.); «Личностно-ориентированное образование: феномен, концепции, технологии» (Волгоград, 2000 г.);

– *всероссийские научно-практические конференции*: «Технологии педагогической подготовки учителя: инновационный поиск» (Волгоград, 1997 г.); «Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации» (Волгоград, 2003 г.); «Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: целостный подход» (Волгоград, 2004 г.); «Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование» (Волгоград, 2008 г.);

– *годовые собрания Южного отделения РАО и региональные психолого-педагогические чтения Юга России*: «Развитие личности в образовательных системах южно-российского региона» (1999-2008 г.г.);

– *публикация материалов* исследования в методических изданиях, периодической печати (всего опубликованы 45 работ общим объемом 61 п.л., в том числе 3 монографии автора и одна коллективная, 8 учебных и учебно-методических пособий, 34 научных статьи, 12 из которых опубликованы в изданиях, рекомендованных ВАК РФ).

В целях апробации материалов исследования в Волгоградском филиале АНОО ВПО «Международный славянский институт» создана научно-исследовательская лаборатория проблем личностно-профессионального становления компетентного специалиста.

Положения, выносимые на защиту

1. Компетентность будущего специалиста детерминирована практико-ориентированной образовательной средой и опирается на *философские* и *психологические идеи* о деятельностной характеристике и практической доминанте образовательной среды, обеспечивающей освоение комплекса компетенций как важных новообразований в личности специалиста, ведущих его к вершинам профессионального мастерства.

2. *Теоретико-методологической основой* изучения процесса развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде выступили акмеологический, интегративный, компетентностный, целостный и системный *подходы*, раскрывающие многогранность, многоуровневость, многообусловленность профессиональной компетентности специалиста.

3. *Основными идеями исследования*, раскрывающими ключевые положения процесса освоения студентом комплекса профессиональных компетенций, выступают *принципы развития* профессиональной компетентности специалиста на *теоретическом* (развитие и детерминизм, гуманизм, моделирование, обратная связь и системность) и *прикладном* (имплицитного и эксплицитного, оптимизации, одновременного изучения человека и деятельности, активности и инвариантности, операционально-технологический и компетентностно-ориентированный) уровнях. Ведущим принципом является компетентностно-ориентированный, обеспечивающий практико-ориентированную направленность процесса развития профессиональной компетентности специалиста в вузе.

4. *Профессиональная компетентность* выступает как практико-ориентированный конструкт и представляет собой системное личностное новообразование, влияющее на способность специалиста добиваться успеха в решении важных профессиональных задач на основе интеграции деятельностного и когнитивного опытов, внутренних процессов саморазвития, самоорганизации и личностного роста. Профессиональная компетентность наполняется следующими компетенциями: *исходными* (информационно-мультимедийная, социально-поликультурная, деятельностно-знаковая, коммуникативно-интерактивная и личностно-позиционная); *функциональными* (предметно-исполнительская, информационно-аналитическая, административно-управленческая, личностно-творческая, организационно-прогностическая); *специальными* (кризисно-ориентировочная, экстремально-управленческая, профессионально-стратегическая, индивидуально-психологическая, форс-мажорная). *Сущностные признаки* профессиональной компетентности раскрываются через реализуемость, востребованность, технологичность, структурность и системность, целостность, оптимальность, акмеологичность. *Уровни* развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде – акме-коучинговый, акме-тьюторский, акме-мониторинговый.

5. *Профессиограмма*, представленная в работе как компетентностно-развивающая модель профессионально значимых и личностных качеств специалиста, строится на основе трёх взаимосвязанных блоков (трудограмма, психограмма и профессиональная компетентность) и служит ориентиром для определения состава профессиональных компетенций.

6. *Акмеограмма* как вектор развития практико-ориентированных профессиональных компетенций специалиста определяет основные направления развития и пути достижения вершин профессионального мастерства и включает в свою структуру объективные и субъективные характеристики труда, конечный и исходный уровни развития, подструктуры личности профессионала, стимуляторы, блокаторы и деградацию развития, акмеологические технологии, профессионально-личностные достижения и комплекс практико-ориентированных профессиональных компетенций.

7. *Практико-ориентированная образовательная среда* – это специально организованное самодвижущееся образовательное пространство, представленное единством целевого, содержательного, процессуального, оценочно-корректировочного компонентов и реализующее социально-коммуникативную, информационно-транслирующую, производственно-деятельностную и профессионально-ориентированную функции, обеспечивающее развитие у будущего специалиста на этапе вузовской подготовки профессионально важных компетенций и индивидуально-психологических качеств.

8. *Акмеологическая сущность* практико-ориентированной образовательной среды проявляется: во-первых, в опоре на деятельностный, преобразующий и творческий характер человеческих практик, детерминированный меняющимися средой акме-событиями и ситуациями, в результате которых происходит самореализация и саморазвитие человека в профессии и жизни; во-вторых, в дуалистическом характере самодвижения самой практико-ориентированной образовательной среды, детерминирующем саморазвитие специалиста и его продвижение к личностному и профессиональному самосовершенствованию за счёт интеграции приобретенных в процессе обучения профессиональных компетенций с условиями и особенностями будущей профессиональной деятельности.

9. *Признаками практико-ориентированной образовательной среды* являются: направленность на развитие практико-ориентированных компетенций специалиста как показателя личностной и профессиональной зрелости; ориентация на акмеологические процессы в развитии практико-ориентированных компетенций; наличие акмеологических механизмов, обеспечивающих развитие практико-ориентированных компетенций; возможность применения акмеологических технологий, способствующих саморазвитию практико-ориентированных компетенций специалиста; наличие условий и факторов, детерминирующих стремление студента к развитию и саморазвитию практико-ориентированных компетенций; акмеологический уровень преподавательской деятельности (включение в образовательный процесс педагога-акмеолога и

тьютора); следование определённым ценностям, нормам и принципам, составляющим, в целом, акмеологическую культуру развития специалиста.

10. Акмеологическая практико-ориентированная образовательная среда в вузе строится на *принципах*: взаимодействия будущего специалиста с вузом через практико-ориентированную образовательную среду (наличие встречных информационных потоков между вузом и студентом); функционирования вуза как учебно-научно-производственного комплекса; ориентации на практическую применимость и востребованность формируемых компетенций; акмеологического роста практико-ориентированных компетенций будущего специалиста; взаимодополнения практико-ориентированной образовательной среды и формируемого в ней специалиста. Развитие практико-ориентированной образовательной среды проходит следующие *уровни*: аморфный, директивный, целеустановочный, аксиологический, стратегический, функционирующий, акмеологический.

11. *Персонограмма и карьерограмма*, выступая важными инструментами подготовки специалиста ещё на этапе его обучения в вузе, обеспечивают эффективность развития профессиональной компетентности. *Персонограмма* представляет собой уточнённый ранговый список способностей конкретного студента, фигурирующих в профессиограмме специалиста, расставленных по степени их развития. Разрабатывается на основе опросника «Персонограмма студента». *Карьерограмма* раскрывает перед студентом возможные варианты личностного роста, стимуляторы и блокаторы развития, кризисные этапы и возможные варианты карьеры (научно-ориентированная: магистрант, аспирант; педагогически-ориентированная: преподаватель; практико-ориентированная: молодой специалист, старший специалист, ведущий специалист, начальник отдела).

12. Развитие профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде обеспечивают профессиографический, акмеографический, персонографический, карьерографический *механизмы*, детерминирующие эффективное развитие практико-ориентированных компетенций. Указанные механизмы раскрываются через *блоки* идентификации, структурирования, иерархии, критериев соответствия и индикаторов.

13. Профессиональная компетентность специалиста развивается с учётом следующих психолого-акмеологических детерминант:

– *условий* развития практико-ориентированной образовательной среды: *социально-экономических* (социальный запрос и заказ государства на компетентного специалиста, профессионала высокой квалификации; социальное взаимодействие человека с другими людьми в профессиональной деятельности; социальное значение внутренних ресурсов специалиста для общества; инновационное развитие экономики и социальной среды, требующие специалиста, способного к саморазвитию и самосовершенствованию); *культурно-аксиологических* (создание профессионально-ценностной мотивации и ситуаций профессионально-личностного развития студентов; освоение и оценка личностью материальных и духовных ценностей); *профессионально-*

акмеологических (наличие акмеологической среды в образовательном процессе; наличие профессиональной рефлексии в диалоге всех участников образовательного процесса; активное взаимодействие в профессиональной среде); *организационно-технологических* (инновационные формы и методы организации образовательного процесса, практико-ориентированные и акмеологические технологии);

– *факторов* практико-ориентированной образовательной среды: направленности, инновации, активности, мониторинга и управления.

14. *Структурно-блочная психолого-акмеологическая модель* оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде состоит из десяти блоков (сущностный, целевой, детерминирующий, технологический, содержательный, средовой, организационный, процессуальный, интегративно-деятельностный и аналитико-мониторинговый) и раскрывает концептуальные основы развития профессиональной компетентности специалиста (на примере экономической деятельности) и сущностные характеристики практико-ориентированной образовательной среды, выступающей ведущим технологическим условием эффективности данного процесса.

15. *Учебно-научно-производственный комплекс «Вуз – Коммерческое предприятие»* включает когнитивно-психологический (учебно-методический комплекс) и технолого-акмеологический (практико-ориентированные акме-технологии) образовательные блоки, обеспечивает комплексность и эффективность процесса развития профессиональной компетентности специалистов. Методики практико-ориентированных акме-технологий и инновационные средства саморазвития студентов, учебно-методические комплексы дисциплин направлены на развитие профессиональной компетентности будущего специалиста и представляют собой последовательную серию профессиональных практико-ориентированных задач с постепенно возрастающей сложностью, что требует овладения и реализации специалистом профессиональных компетенций, поиска нестандартных путей решения задач с учетом реальных условий профессиональной действительности и психологических факторов.

Организация исследования

Теоретико-методологическая база исследования создавалась в период с 1996 по 2010 годы. Экспериментальные исследования осуществлялись в несколько этапов.

Первый этап (1996-1999 гг.) – работа в рамках кандидатской диссертации над проблемой «Учебно-методический комплекс студента (УМКС) как средство его профессионального саморазвития в инновационном учебном заведении (на примере Волгоградского технического колледжа)». На основе изучения и анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам профессионального образования будущего специалиста, опыта преподавания выявлялись основные средства профессионального саморазвития студента в инновационном учебном заведении. На этом этапе была определена эмпирическая база исследования, организована опытная работа по проверке эффектив-

ности отдельных элементов обучения, направленного на профессиональное становление обучающихся, выявление ведущих факторов и дидактических условий становления будущего специалиста в процессе обучения.

Второй этап (1999-2002 гг.) – на основе изученной литературы по проблеме модернизации системы высшего образования и практического опыта разработки технологий обучения, экспериментальной проверки отдельных положений гипотезы обосновывались система условий и принципы построения практико-ориентированного образовательного пространства, направленного на личностно-профессиональное становление обучающегося. На этом этапе уточнялись возможности различных форм организации педагогического взаимодействия в процессе обучения, отрабатывались теоретические основы и технология построения образовательного процесса в развивающемся педагогическом взаимодействии преподавателя и студента. В это время автор выступал на международных, межвузовских научно-практических и научно-методических конференциях, педагогических совещаниях, психолого-педагогических семинарах, научных советах МСИ и технологического колледжа, под руководством автора проводился цикл лекций для преподавателей института и колледжа, реализующих теоретико-методологические подходы, разработанные в исследовании.

Третий этап (2003-2007 гг.) – на основе изучения и анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам личностно-профессионального становления компетентного специалиста, опыта работы ВПО выявлялись основные подходы в расширении полученных на предыдущем этапе выводов, выявлении наиболее общих закономерностей, которые можно положить в основу практической направленности профессионального образования специалистов. Исследовательская работа велась на базе учреждения высшего профессионального образования «Международный славянский институт» и его филиалов. В этот период автором апробирована разработанная концепция в учебных пособиях и методических рекомендациях, через методическую учебу преподавателей ВПО.

Четвертый этап (2007-2010 гг.) был посвящен анализу результатов экспериментальной работы, оформлению и теоретическому осмыслению основных положений, выводов, рекомендаций диссертационного исследования. В это время результаты исследования внедрялись в практику работы Международного славянского института и его филиалов, Волгоградского государственного педагогического университета и других образовательных учреждений. Результаты и выводы исследования обсуждались на конференциях, совещаниях, педагогических и методических советах, заседаниях учебно-методических объединений.

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, 4-х глав, выводов и заключения, практических рекомендаций, списка литературы, содержащего 385 источников, 25 таблиц, 29 рисунков и приложений.

2. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ

В первой главе «Теоретико-методологические основы изучения профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде» выявлены историко-научные предпосылки, междисциплинарный характер и принципы психологического изучения профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде.

В результате анализа философской (Аристотель, Гераклит, Демокрит, Лукреций, Фома Аквинский, Ж.-Ж. Руссо, Сократ, Спенсер, Эпикур, Эразм Роттердамский, П.А. Сорокин и др.), психологической (Л.С. Выготский, Ф. Гальтон, К. Левин, А. Маслоу, Ж. Пиаже, М.М. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Э. Торндайк, Э. Ч. Толмен, Т.Ю. Удалова, А.М. Федосеева, Э. Фромм и др.) и акмеологической (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Е.В. Селезнёва и др.) литературы было установлено, что к историко-научным предпосылкам изучения процесса развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде следует отнести социокультурные и научно-теоретические условия, сложившиеся в психологии, а именно:

- в ходе культурно-исторического развития человека и общества первоначально в философской, а впоследствии – и в психологической мысли сформировались представления о взаимодействии человека и окружающей среды;

- идеи о физическом влиянии среды на человека развились в теории об объективном воздействии социальной среды на развитие и образование личности, о важности практической деятельности человека в приобретении им социально значимого опыта;

- изучение процесса взаимодействия человека и образовательной среды позволило психологам выявить *деятельностную* характеристику среды, что инициировало разработку идей практико-ориентированного образования как условия эффективного развития профессиональной компетентности специалиста;

- в ходе развития концепций о практической подготовке специалиста, обладающего высокой степенью профессионализма, в психологии сформировались представления о соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» как важнейшее условие разработки научных основ профессиональной компетентности.

В результате анализа концепций, в которых компетентность и компетенция рассматриваются как условие профессионального становления госслужащих (А.А. Деркач, А.С. Огнев и др.) и профессионального развития педагога (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, В.А. Сластёнин, и др.) были определены категории «компетентность» и «компетенция».

Компетентность определена как интегративное личностно-профессиональное качество человека, завершившего определенную ступень образования, выражающееся в готовности и способности к успешной, продуктивной и эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков (которые могут возникнуть в результате этой деятельности) и обеспечивающее с помощью соответствующих компетенций возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром. *Компетенция* – способность к действиям, которая зависит как от знаний, умений, так и от степени убежденности и потребности личности пользоваться этой способностью для успешного достижения профессиональных целей.

Анализ психолого-акмеологической литературы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, Т.А. Вострикова, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.П. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, В.Г. Маралов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Е.И. Рогов, Л.А. Рудкевич, А.М. Столяренко, Э.Э. Сыманюк, А.Р. Фонарев, В.Д. Шадриков и др.) показал, что профессиональная компетентность, детерминированная созданием практико-ориентированной образовательной среды, выступает в роли внутреннего фактора высшего проявления специалистом творческой самореализации сущностных сил и способностей в системе производственных отношений. Междисциплинарный характер изучения профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде даёт основания утверждать, что данный феномен развивается как самостоятельная акмеологическая категория. Для реализации своей ведущей интегративной и междисциплинарной функции профессиональная компетентность требует применения целого комплекса подходов: акмеологического, аксиологического, гуманистического, деятельностного, компетентностного, интегративного, культурологического, личностного, междисциплинарного, субъектного, системного, целостного, раскрывающих её многогранность, многоуровневость и многообусловленность. Множественность указанных подходов концентрирует внимание на изучении профессиональной компетентности, детерминированной созданием практико-ориентированной образовательной среды на более узком и ёмком круге подходов, а именно: системном, целостном, компетентностном, интегративном, акмеологическом. *Системный* подход позволяет осуществить системное описание акмеологической структуры профессиональной компетентности и структурных характеристик, *целостный* подход актуализирует развитие профессиональной компетентности специалиста как целостного человека на ступени взрослого и позволяет в структуре личности специалиста учесть все необходимые способности, знания и умения. *Компетентностный* и *интегративный* подходы усиливают прикладную сущность практико-ориентированности образования, что важно при подготовке компетентного специалиста. Использование *акмеологического* подхода в качестве ведущего обеспечивает изучение и описание развития профессиональной компетентности будущего специалиста как субъекта труда в динамике.

В результате анализа основных акмеологических принципов было установлено, что изучение профессиональной компетентности специалиста в

практико-ориентированной образовательной среде целесообразно осуществлять на *теоретическом* уровне через принципы развития и детерминизма, гуманизма, моделирования, обратной связи и системности и на *прикладном уровне* – через принципы: компетентностно-ориентированный, имплицитного и эксплицитного, оптимизации, одновременного изучения человека и деятельности, активности и инвариантности. В ходе исследования выявлено, что ведущим принципом выступает *компетентностно-ориентированный*, предполагающий такую организацию образовательного процесса, когда конечной целью познания являются не знания сами по себе, а практическое преобразование действительности, воплощение их в жизнь. Данный принцип позволяет перевести знания, умения и навыки на уровень компетентности и характеризуется интегративностью и универсальностью. Именно компетентностно-ориентированный принцип позволяет более целостно изучить практико-ориентированную образовательную среду, способствующую межличностному взаимодействию субъектов коллективной деятельности, в ходе которой осуществляется достижение ими своего профессионального акме, что обеспечивает акмеологическое развитие среды в целом.

Во второй главе «**Профессиональная компетентность специалиста как практико-ориентированный конструкт**» выявлены сущностные признаки и компоненты профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде, обоснована структура профессиограммы как формы репрезентации практико-ориентированных профессиональных компетенций и важных личностных качеств и акмеограммы как вектора их развития.

Теоретический анализ психолого-акмеологической литературы и эмпирические исследования (наблюдение, анализ профессиональных фактов, событий, документации) позволили сформулировать следующее определение. *Профессиональная компетентность* – системное личностное новообразование, влияющее на способность специалиста добиваться успеха в решении важных профессиональных задач на основе интеграции деятельностного и когнитивного опытов, внутренних процессов саморазвития, самоорганизации и личностного роста. На основании анализа профессиональной деятельности (на примере работников банка) были изучены функциональные обязанности и права специалиста, ведущего специалиста и начальника отдела, определен состав функциональных профессиональных компетенций, а также выявлены особенности профессиональной деятельности специалиста экономической сферы: особая ответственность (внешняя (перед кем-то) и внутренняя (перед собой)), потенциальная конфликтность, престижность профессии, интеллектуальная привлекательность, коллективный характер труда. Это позволило с учётом практико-ориентированной направленности подготовки специалиста выделить *функции* профессиональной компетентности (аксиологическую, гносеологическую, конструктивную, креативно-коммуникативную, рефлексивную) и определить ее *компоненты, критерии и показатели*.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности проявляется через *критерий* мотивации направленности специалиста

на деятельность, который, в свою очередь, обнаруживается через такие *показатели*, как сформированность ценностного отношения к экономической деятельности; желание проявить себя в профессии; направленность на личный успех и самореализацию.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности проявляется через *критерий* профессионально важных знаний специалиста и обнаруживается *показателями*: совокупность знаний по основам финансовой и экономической деятельности; наличие представлений об общих и специальных профессионально важных умениях и навыках; сформированность специфических навыков работы в финансовой и банковской сфере.

Конструктивно-деятельностный компонент профессиональной компетентности проявляется через *критерий* технологии деятельности и обнаруживается через такие *показатели*, как: владение основными приемами работы и умениями проектировать; направленность на финансовый характер взаимоотношений между субъектами экономической деятельности; способность управлять и мобилизоваться на профессиональный уровень работы в любой экономической ситуации.

Креативный компонент профессиональной компетентности выявляется через *критерий* проявления творчества в профессии и обнаруживается через *показатели*: готовность к преодолению трудностей в познавательной и творческой деятельности; самостоятельность и независимость в творческих начинаниях; потребность расширить кругозор и развить в себе творческие способности.

Рефлексивно-оценочный компонент профессиональной компетентности проявляется через *критерий* осмысления и переоценки профессиональной деятельности и обнаруживается через следующие *показатели*: способность к соотнесению собственных индивидуальных особенностей с требованиями профессии; готовность осмыслить и проанализировать результаты своей экономической деятельности; способность реконструировать появившиеся затруднения, выявить их причины и сориентироваться в своих дальнейших действиях с учетом финансовых норм.

В результате анализа показателей профессиональной компетентности у студентов 3-5-го курсов экономических специальностей были определены уровни развития профессиональной компетентности, а именно: *акмекоучинговый* (показывает отсутствие или слабое развитие исследуемого качества, требует индивидуальной работы наставника со студентом); *акметьюторский* (свидетельствует о недостаточном развитии исследуемого качества, требуется групповое сопровождение студента); *акме-мониторинговый* (раскрывает полную сформированность и высокую степень развития исследуемого качества у студента, когда возможно отслеживание достижения им вершины профмастерства).

Анализ компонентов, критериев, показателей и уровней профессиональной компетентности с позиций психолого-акмеологического и компетентностного подходов позволил выявить особенности компетенций, входящих в ее состав: *инвариантный* состав исходных компетенций, включающий «основ-

ные качества, умения и внутренние побудительные причины, обеспечивающие высокую продуктивность, стабильность деятельности независимо от её содержания и специфики» (А.А Деркач), необходимые для успешной адаптации и самореализации будущего специалиста в профессии; *вариативный* состав компетенций, обусловленный множественным характером их реализации в практической деятельности специалиста; *динамический* состав компетенций специалиста, связанный с постоянно изменяющимся составом профессиональных компетенций на фоне инновационно развивающейся экономики; *интегративно-целостный* характер компетенций, детерминированный взаимодействием внутренних и внешних компонентов, обеспечивающих саморазвитие личности в профессиональной деятельности; актуализация *акмеологической доминанты* в определении состава компетенций специалиста.

В ходе диссертационного исследования было установлено, что *структурными компонентами профессиональной компетентности специалиста* являются исходные, функциональные и специальные компетенции, позволяющие специалисту проявить свои способности и добиться успеха в профессиональной деятельности.

Исходные компетенции включают в себя знания, умения и навыки, которые приобретены будущим специалистом еще на этапе среднего образования. Они служат исходной основой для приобретения профессионально значимых и личностных качеств и включают в себя следующие профессиональные компетенции: информационно-мультимедийную, коммуникативно-интерактивную, социально-поликультурную и личностно-позиционную.

Функциональные компетенции напрямую зависят от функциональных обязанностей специалиста и выбранной специализации, стандартизованы для каждой должности, являются исходной точкой для развития профессиональной карьеры и достижения вершины профессионализма и включают: предметно-исполнительскую, организационно-прогностическую, информационно-аналитическую, личностно-творческую и административно-управленческую компетенции.

Требования к специалистам отражаются через ролевые, корпоративные *специальные* компетенции, которые свойственны не каждому специалисту, а только профессионалу, обеспечивая ему успешность решения различного вида задач в редко встречающихся, нестандартных профессиональных ситуациях, и представлены следующими компетенциями: профессионально-стратегической, кризисно-ориентировочной, экстремально-управленческой, форс-мажорной, индивидуально-психологической.

Каждый из компонентов профессиональной компетентности специалиста входит в структуру наполняющих её компетенций, раскрывающихся через мотивационно-ценностный, когнитивный, конструктивно-деятельностный, креативный и рефлексивно-оценочный компоненты (рис. 1).

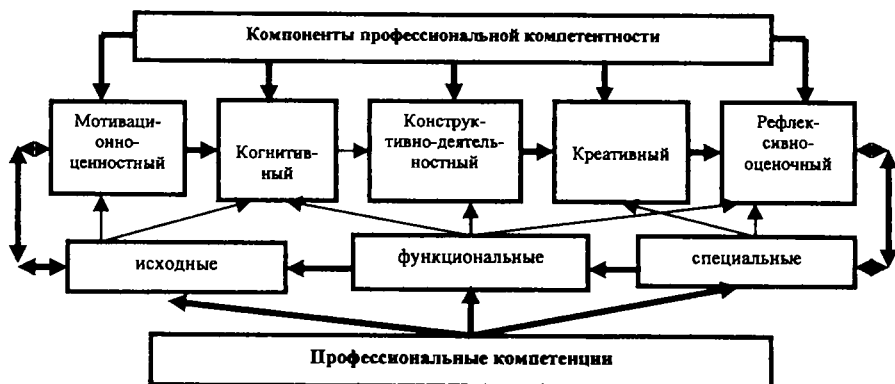


Рис. 1. Взаимодействие профессиональных компетенций с компонентами профессиональной компетентности

Выявленная в ходе исследования взаимосвязь профессиональных компетенций с компонентами профессиональной компетентности, а также обобщенный анализ исследований российских и зарубежных учёных, позволили констатировать, что именно *сущностные признаки профессиональной компетентности раскрывают её основную отличительную особенность как практико-ориентированного конструкта*. Исходя из этого постулата, выделены сущностные признаки профессиональной компетентности, которые опредмечиваются в профессиограмме, акмеограмме, персонограмме, карьерограмме через профессионально значимые качества специалиста. К *сущностным признакам профессиональной компетентности* относятся:

1. *Реализуемость* – обязательная применимость всех компонентов профессиональной компетентности в практической деятельности специалиста.
2. *Востребованность* – актуальность и значимость всех компонентов профессиональной компетентности для данной профессиональной сферы.
3. *Технологичность* – устойчивость и воспроизводимость всего состава профессиональной компетентности на практике независимо от времени, места и условий (в пределах специальности).
4. *Структурность и системность*, выражающиеся в уровне строения профессиональной компетентности как системы: *становление* (появление профессионально значимых личностных подструктур в соответствии с профессиограммой) – *развитие* (усложнение профессиональных функций и достижение всё более высоких результатов за счёт освоения новых компетенций) – *кризис* (нейтрализация профессионально значимых мотивов, смыслов и ослабление стимулирующей роли карьерных установок, вызванное противоречиями и трудностями в практической деятельности) – *совершенствование* (преодоление кризисных явлений и постоянное стремление к достижению акме).

5. *Целостность*, которая проявляется в системном характере взаимодействия всех компонентов профессиональной компетентности, выступает как условие самоосуществления специалиста в профессии и раскрывается через развитое самосознание, социальную зрелость, способность «к преодолению возникающих противоречий» (А.А. Дергач) и единство модальностей своей целостности («хочу» – «могу» – «умею» – «должен» – «добиваюсь» – «делаю»).

6. *Оптимальность* – достижение специалистом высоких результатов при экономии времени и сил на овладение всем комплексом компетенций.

7. *Акмеологичность* – наличие вектора самосовершенствования и саморазвития профессиональных компетенций и личностных качеств специалиста в практико-ориентированной образовательной среде.

На основе анализа трудов ряда ученых (А.А. Бодалев, А.А. Дергач, И.Н. Дроздов, В.Г. Зазыкин, Г.Н. Князева, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, Н.А. Литвинцев, А. П. Назаретян, А.А. Реан, Е.В. Селезнёва и др.) было установлено, что для выявления основных требований, предъявляемых к профессиональным компетенциям, а также для определения вектора их развития необходимо использовать профессиографический и акмеографический методы, результатами которых, в данном исследовании, являются компетентносто-развивающая профессиограмма и универсальная акмеограмма.

С целью получения информационных данных для построения *профессиограммы* был проведен анализ образовательных стандартов профессиональной подготовки и квалификационных характеристик специалиста экономической сферы, а также – экспертная оценка профессии через опрос потенциальных работодателей. В результате чего выявлено, что для эффективного развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде необходимо построить формализованную *профессиограмму* как компетентносто-развивающую модель профессиональной компетентности специалиста, состоящую из трех взаимосвязанных блоков: психограммы, трудограммы и комплекса практико-ориентированных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

В качестве вектора развития практико-ориентированных профессиональных компетенций специалиста выступает *акмеограмма*, определяющая основные направления развития и пути достижения вершин профессионального мастерства. На основе анализа акмеограмм, представленных в психолого-акмеологических исследованиях (А.А. Бодалев, А.А. Дергач, Л.Г. Лаптев, Е.В. Селезнева и др.), разработана структура *универсальной акмеограммы* будущего специалиста, включающая характеристики труда, уровни развития, подструктуры профессионала, стимуляторы, блокаторы, причины деградации развития, акме-технологии. В качестве конечного уровня развития специалиста выступают показатели профессионального совершенствования, которые раскрываются через профессионально-личностные достижения и комплекс практико-ориентированных профессиональных компетенций.

В диссертации построены профессиограмма и акмеограмма для специалиста экономического профиля, обеспечивающие сокращение сроков адаптации молодого специалиста на производстве.

В третьей главе «Психолого-акмеологические механизмы карьерного роста в условиях взаимодействия личности студента и практико-ориентированной образовательной среды» раскрыта акмеологическая сущность практико-ориентированной образовательной среды, разработаны персониграмма и карьерограмма как траектории личностного роста и развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде.

Очевидно, что для эффективного развития профессиональной компетентности специалиста в вузе должна быть создана практико-ориентированная образовательная среда на основе акмеологических принципов (А.А. Деркач, Е.В. Селезнёва, И.О. Соловьёв и др.), которая сопровождает и поддерживает процессы и акме-ситуации профессионально-личностного развития специалиста. В результате теоретического анализа психолого-акмеологической литературы и эмпирических исследований было установлено, что *практико-ориентированная образовательная среда* – это специально организованное самодвижущееся образовательное пространство, представленное единством целевого, содержательного, процессуального, оценочно-корректировочного компонентов, и реализующее социально-коммуникативную, информационно-транслирующую, производственно-деятельностную и профессионально-ориентированную функции, обеспечивающее развитие у специалиста практико-ориентированных профессиональных компетенций. Данная среда выступает как некое постоянно изменяющееся пространство, характеризующееся направленностью на самосовершенствование и саморазвитие всех участников, вступающих во взаимодействие, продвигающееся и развивающееся вместе со своими субъектами и объектами деятельности (рис. 2).



Рис. 2. Взаимодействие объектов и субъектов среды

Практико-ориентированная образовательная среда, детерминируя саморазвитие всех объектов и субъектов, входящих в неё, предстаёт как динамическое пространство, ориентированное на акмеологическое взаимодействие всех участников разворачивающегося внутри процесса. Очевидно, что про-

цесс становления и развития практико-ориентированной образовательной среды имеет уровневый характер. Согласно психолого-акмеологическому подходу в данном исследовании определены семь уровней развития практико-ориентированной образовательной среды, характеристики и показатели которых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни развития практико-ориентированной образовательной среды

Уровень	Характеристика уровня	Показатели уровня
I. Аморфный	Среда нерализованных ресурсов, недостаточная сформированность и дифференциация субъектов и объектов.	Отсутствие коллектива и общих целей деятельности, слабость связей между участниками среды, неразвитость объектов среды и связей между ними.
II. Директивный	Среда получает направление развития, определяется её роль и миссия в подготовке специалиста.	Определён общий вид деятельности для субъектов и объектов среды (учебно-профессиональная), осуществляется отбор содержания данной деятельности.
III. Целеустановочный	Направлен на определение учебно-профессиональных целей.	Участники среды имеют общую учебно-профессиональную цель, ориентированную на овладение профессиональными практико-ориентированными компетенциями.
IV. Аксиологический	Ориентирован на профессиональные ценности.	Участники среды из системы ценностей выделяют профессиональные ценности: ориентация на экономический рост, уважение интересов клиента и пр.
V. Стратегический	Определяет пути реализации, основные способы профессиональной деятельности и способы взаимодействия участников среды.	Субъекты среды понимают стратегию развития предмета труда и обладают различными способами профессиональной деятельности: снижение финансовых рисков, прогнозирование экономических спадов и подъёмов и т.д.
VI. Функционирующий	Среда функционирует в комфортном для всех участников режиме, реализуя все свои функции	Субъекты среды включены в практическую деятельность, развиваются практико-ориентированные компетенции.
VII. Акмеологический	Среда функционирует в инновационном и саморазвивающемся режиме, преобразуя себя, своих субъектов и объектов.	Субъекты среды являются носителями инноваций, рождая новые способы решения учебно-профессиональных задач; объекты среды преобразуются и модернизируются.

Проведённый в диссертации анализ теоретических и эмпирических исследований практики позволил выявить *акмеологическую сущность* практико-ориентированной образовательной среды, которая заключается в опоре на *деятельностный, преобразующий и творческий характер человеческих практик*, детерминированный изменяющими среду акме-событиями и ситуациями, в результате которых происходит самореализация и саморазвитие человека в профессии и жизни. Акмеологическая сущность практико-ориентированной образовательной среды проявляется в дуалистическом характере самодвижения самой практико-ориентированной образовательной среды, её субъектов и объектов, детерминирующих саморазвитие специалиста и его продвижение к

личностному и профессиональному самосовершенствованию за счёт интеграции приобретенных в процессе обучения профессиональных компетенций с условиями и особенностями будущей профессиональной деятельности.

Признаками практико-ориентированной образовательной среды являются:

- *направленность* на развитие практико-ориентированных профессиональных компетенций специалиста как показателя личностной и профессиональной зрелости;
- *ориентация на акмеологические процессы* в развитии практико-ориентированных компетенций и наличие акмеологических механизмов, обеспечивающих данное развитие;
- *возможность использования акмеологических технологий*, способствующих саморазвитию практико-ориентированных компетенций специалиста;
- *наличие условий и факторов*, детерминирующих стремление студента к развитию и саморазвитию практико-ориентированных компетенций;
- *акмеологический уровень преподавательской деятельности* (включение в образовательный процесс педагога-акмеолога и тьютора);
- *следование определённым ценностям, нормам и принципам*, составляющим, в целом, акмеологическую культуру развития специалиста.

Поскольку активное управление карьерой выступает ключевым условием достижения профессионального и даже шире жизненного успеха человека, то одним из важных аспектов развития профессиональной компетентности будущего специалиста в практико-ориентированной образовательной среде является реализация его карьерного и личностного потенциала. В этой связи для студента важно ещё на этапе вузовской подготовки определить соответствие своего уровня профессиональной компетентности требованиям, предъявляемым к специалисту профессией, и наметить для себя перспективы карьерного роста, т.е. построить персонограмму и карьерограмму.

На основании анализа существующих в реальной практике персонограмм (формализованных и рабочих) и эмпирических исследований было определено – *персонограмма*, являясь акмеологическим инструментом развития профессиональной компетентности специалиста, представляет собой уточнённый ранговый список способностей, фигурирующих в персонограмме специалиста, расставленных по степени их развития у конкретного человека. Персонограмма обеспечивает студенту возможность профессионально важные компетенции и качества примерить на себя, оценив при этом степень их сформированности. На стадии разработки персонограммы с целью выделения наиболее значимых *профессионально важных компетенций и качеств будущего специалиста* и определения их ранга проводилось априорное ранжирование. Для реализации цели был составлен опросник, определена фокус-группа (N=110), в состав которой вошли представители различных кругов: преподаватели, специалисты финансовых предприятий, банковские работники и руководители практик. Опрос показал, что все профессионально важные качества и компетенции оценены респондентами положительно. Результаты ранжирования (табл. 2) удовлетворительны и адекватны, поскольку

коэффициенты конкордации ($W=0,34$), Пирсона ($\chi_p^2 > \chi_{кр}^2 \Rightarrow 336,6 > 135,8$) и корреляции ($r_s=0,58$), показали, что ранговые оценки экспертов согласованы, а сами ранги близки к истине и могут быть использованы в профессиональной области.

Таблица 2

Коэффициент ранговой значимости профессионально важных компетенций и качеств

Ранг	Профессионально важные компетенции и качества	Диаграмма рангов (%)				Ранг %
		5%	10%	15%	17%	
1	Профессиональные способности и потенциал	[График]				16,48
2	Мотивация, направленная на деятельность	[График]				14,12
3	Профессионально важные знания	[График]				13,13
4	Профессиональные притязания и стремления	[График]				11,54
5	Технологии деятельности	[График]				10,93
6	Профессионально важные личностные качества	[График]				8,81
7	Индивидуально-психологические способности	[График]				8,20
8	Профессиональное самоопределение	[График]				6,34
9	Осмысление и переоценка профессиональной деятельности	[График]				5,92
10	Проявление творчества в профессии	[График]				4,53
Сумма поставленных рангов:					100	

В ходе исследования проблемы было установлено, что *карьерограмма* является акмеологическим инструментом управления процессом развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде, с помощью которого можно адекватно сориентироваться в многочисленных направлениях современной профессиональной жизни, а также, исходя из собственных особенностей, выбрать оптимальный вектор профессионального развития и карьерного роста. Построение карьерограммы (К. Гледдинг, А.П. Егоршин, А.К. Маркова, В.В. Наумов и др.) – это индивидуальный творческий и самостоятельный процесс, поэтому типового формуляра нет. На основании анализа существующих в практике карьерограмм был определен состав базовых элементов, а самое главное – выявлены особенности (условия, составляющие элементы, пути развития и т.п.) карьерограммы для студента-выпускника. В диссертации разработана вариативная модель карьерограммы, в которой нашли отражение все возможные варианты карьерного роста с учётом профессионально-личностных устремлений будущего специалиста. Фундаментальным основанием карьерограммы будущего специалиста являются: профессиограмма – характеристика труда и человека труда в профессии; персонограмма – оценка существующих профессионально важных компетенций и личностных качеств; а также акмеограмма – пути личностного профессионального роста (табл. 3).

Вариативная модель карьерограммы (на примере экономиста по специальности «Финансы и кредит»)

Цель: стремление к постоянному движению по карьерной лестнице как путь профессионального развития и достижения личного аспе.										
Организация (место прохождения практики, работы): ВУЗ, Банк ЗАО «В.....е».										
Карьерный инсайт (стимуляторы развития): Желание работать с полной отдачей энергии и сил. Стремление к высокому уровню жизни и к карьерному росту, признанию, вероятности материального и морального поощрения, продвижению по службе, стабильности в личной жизни, желание следовать позитивному примеру успешно коллеги, избегание кризисных ситуаций и неудач в профессии; а также соответствие высоким моральным качествам, внутриванковским «идеологическим» требованиям, кодексу чести экономиста, преданность организации.										
Карьерные деструкторы (блокаторы развития): Отсутствие жизненных планов и мотивации достижения профессионального успеха, низкая профессиональная и карьерная мобильность, нежелание к саморазвитию и самореализации, асоциальность, пассивность, лень, конфликтность, дистанцированность от окружающих, перфекционизм, непорядочность, переоценка собственных сил, завышенные ожидания: претензии и амбиции, принцип «юношеского максимализма», эмоциональное выгорание, общая вялость, аморфность.										
Кризисные этапы карьеры: 1) кризис в карьере молодого специалиста; 2) кризис середины карьеры; 3) кризис завершения трудовой деятельности.										
Карьерная лестница (путь профессионального развития)	Срок и занятость до должности	Характеристика труда и человека труда в профессии (профессиограмма)			Оценка существующих ПК и ИПХ (персонограмма)			Пути личного профессионального роста (акмеограмма)		
		Требования к образованию соискателя должности	Содержание профессиональной деятельности	Профессиональные характеристики	Профессиональные компетенции (ПК)	Индивидуально-психические характеристики (ИПХ)	Уровень профессиональной компетентности	Подструктуры личности профессионала	Акмеологические инварианты профессионализма	Программа образования и самообразования
Начало карьеры – студент 5 курса (практикант) экономического факультета специальности «Финансы и кредит»										
НПК*	магистрант									
	аспирант									
ППК*	преподаватель									
Практико-ориентированная карьера	младой специалист									
	старший специалист									
	ведущий специалист									
	начальник отдела									

*Карьеры в случае направленности выпускника на написание научной работы или преподавательскую деятельность.

Для определения психолого-акмеологических механизмов развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде был предпринят теоретический анализ психолого-педагогической и акмеологической литературы, проанализировано акмеологическое понимание категории «механизм», на основании чего установлено, что механизм – это, прежде всего, движущая сила какого-либо процесса (Г.П. Вербицкая, Н.Е. Паевская и др.).

В связи с этим психолого-акмеологические механизмы развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде – это взаимодействие всех акмеологических инструментов, а именно: профессиограммы, акмеограммы, персонограммы и карьерограммы между собой и практико-ориентированной образовательной средой.

Психолого-акмеологическое действие каждого механизма раскрывается через взаимосвязь между собой следующих блоков: идентификации, структурирования, иерархии, критерии соответствия и индикатора (табл. 4).

Таблица 4

Психолого-акмеологические механизмы развития профессиональной компетентности специалиста

Блоки	Психолого-акмеологические механизмы развития профессиональной компетентности специалиста			
	профессиографический	акмеографический	персонографический	карьерографический
идентификация	отождествление с профессиональным образом	осознание необходимости профессионально-личностного саморазвития	идентификация профессионально важных качеств личности и компетенций	соотнесение карьерных целей и задач с вариантами развития его карьеры
структурирование	структурирование профессиональных компетенций	выявление направления профессионального роста	персональное структурирование профессионально значимых сфер личности	структурирование способов продвижения по карьерной лестнице
иерархия	представление профессиональных требований в определённой иерархии	иерархия развивающихся в специалисте профессионально важных качеств и компетенций	иерархия развивающихся профессионально важных личностных качеств и компетенций	определение для иерархии среди существующих направлений карьерного роста
критерии соответствия	определение критерия соответствия личности качествам, представленным в профессиограмме	определение критерия соответствия пути перехода студента на более высокий уровень профессионализма	определение критерия соответствия личностного роста по уровням достижения профессионального «акме»	определение критерия соответствия успешности карьеры
индикаторы	установление соответствия через соотнесение критериев с наблюдаемыми индикаторами	установление индикаторов, указывающих на уровень сформированности для каждой профессиональной компетенции	установление индикаторов личностного роста по уровням достижения профессионального «акме»	установление индикаторов успешности карьеры

На основании анализа психологических исследований отечественных и зарубежных ученых, посвящённых проблеме детерминации развития личности, деятельности, общения (А. Адлер, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.А. Коваль, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, К. Роджерс, А.Р. Фонарев, Э. Эриксон и др.), и в соответствии с целями, содержанием и процессом развития профессиональной компетентности специалиста были выделены *условия* и *факторы* практико-ориентированной образовательной среды.

Условия практико-ориентированной образовательной среды (далее ПООС): *социально-экономические* (социальный запрос и заказ государства на компетентного специалиста, профессионала высокой квалификации; социальное взаимодействие человека с другими людьми в профессиональной деятельности; инновационное развитие производства и социальной среды, требующие специалиста, способного к саморазвитию и самосовершенствованию); *культурно-аксиологические* (создание профессионально-ценностной мотивации и ситуаций профессионально-личностного развития студентов; освоение и оценка личностью материальных и духовных ценностей); *профессионально-акмеологические* (наличие акмеологической среды в образовательном процессе; наличие профессиональной рефлексии в диалоге всех участников образовательного процесса; активное взаимодействие в профессиональной среде); *организационно-технологические* (инновационные формы и методы организации образовательного процесса, практико-ориентированные и акмеологические технологии). *Факторами* ПООС являются: *направленность* – стремление будущего специалиста к совершенствованию, самоосуществлению и конструктивному овладению практико-ориентированной образовательной средой; *инновации* – постоянный поиск и обновление информации о предпочтениях студентов и работодателей, о различных сочетаниях и показателях специальностей и профессий в целях оптимизации образовательного процесса; *активность* – инициирование интеллектуальной, творческой и нравственной активности будущего специалиста; *мониторинг* – применение практико-ориентированных акме-технологий в образовательной среде при постоянном мониторинге профессиональных знаний, умений, личностно-деловых и профессионально важных качеств и психологических умений будущего специалиста; *управление* – реализация в единстве всех компонентов управляющей системы профессиональной подготовки специалиста в условиях учебно-научно-производственного комплекса (цели, задачи, принципы, содержание, акме-технологии). Целостное представление о практико-ориентированной образовательной среде отражено на рис. 3.

В четвёртой главе «Психолого-акмеологическая модель оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде» создана и апробирована психолого-акмеологическая модель оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде (на примере специалиста экономической сферы).

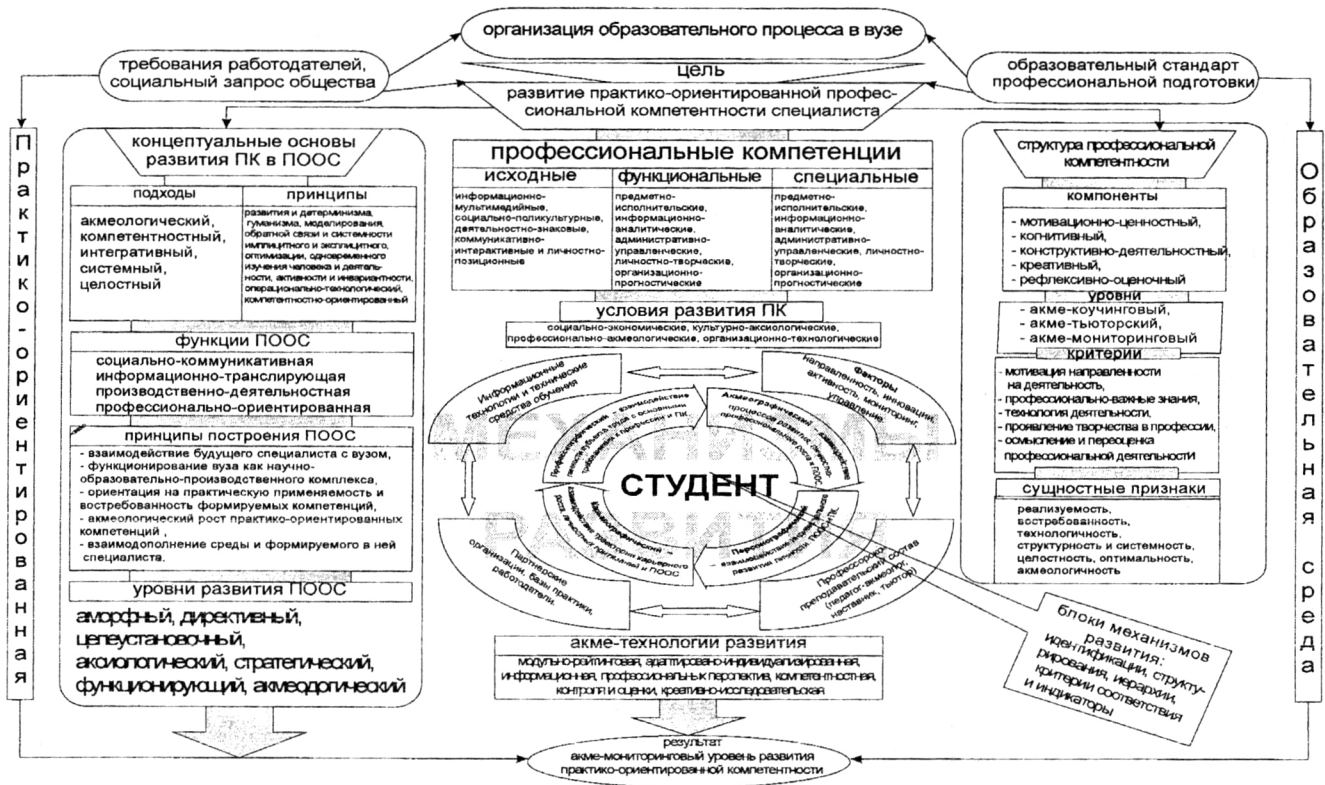


Рис. 3. Акмеологическая модель практико-ориентированной образовательной среды

Поскольку основной задачей оптимизации является создание наиболее благоприятных условий (А.А. Деркач, А.А. Исаев, Е.В. Селезнева и др.) для получения определенного результата, то повысить эффективность процесса развития профессиональной компетентности в условиях специально организованной практико-ориентированной образовательной среды возможно за счет его оптимизации. Для этого в диссертации была разработана *психолого-акмеологическая структурно-блочная модель*, состоящая из взаимосвязанных блоков: сущностного, целевого, детерминирующего, технологического, аналитико-мониторингового, содержательного, средового, организационного, процессуального и интегративно-деятельностного.

Сущностный блок характеризует представленную модель многомерностью, неравномерностью и сензитивностью профессиональной компетентности, что, в свою очередь, определяет множественный вектор акмеологической направленности данной модели. *Детерминирующий блок* модели обуславливает ее эффективность и представляет собой взаимосвязь условий и факторов (объективных, субъективных, объективно-субъективных). Программа становления и развития специалиста на стадии его обучения представлена в профессиограмме, персонограмме, акмеограмме и карьерограмме. Поэтому *целевой блок* структурно-блочной модели характеризуется интегративностью и включает в себя диагностично заданные цели профессиограммы, акмеограммы, персонограммы и карьерограммы. *Содержательный блок* модели наполняется профессиональными компетенциями: исходными, функциональными и специальными. *Средовый блок* включает сущностные характеристики практико-ориентированной образовательной среды, а также ее составляющие элементы, влияющие на оптимизацию процесса развития профессиональной компетентности специалиста. *Технологический блок* отражает способы работы со студентами и включает определённые акметехнологии, инновационные средства; материально-техническую базу вуза и партнёрских организаций, что обеспечивает достижение успеха и высоких результатов в обучении за счет развития внутреннего потенциала студента и устойчивой мотивации, направленной на повышение профессионализма и адаптационных возможностей. *Аналитико-мониторинговый блок* позволяет отслеживать ход реализации психолого-акмеологической модели, а также вносить необходимые корректировки и изменения в модели, которые обеспечат ее эффективную реализацию. В *организационном блоке* модели учитываются цели, принципы, положения; налаживание связей с окружающей средой; создание условий для личностного развития будущего специалиста; анализ, коррекция, прогнозирование профессионального роста специалиста в условиях учебно-научно-производственного комплекса (УНПК) «Вуз – Коммерческое предприятие». *Процессуальный блок* модели раскрывает этапы (адаптационный, содержательный, интегративно-деятельностный) процесса оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде. Важнейшей характеристикой *интегративно-деятельностного блока* модели выступает деятельностная направ-

ленность интегративных процессов, разворачивающихся в практико-ориентированной образовательной среде, организованной в условиях учебно-научно-производственного комплекса и обеспечивающей на договорной основе совместную деятельность вуза и партнерских предприятий, направленную на подготовку компетентного специалиста.

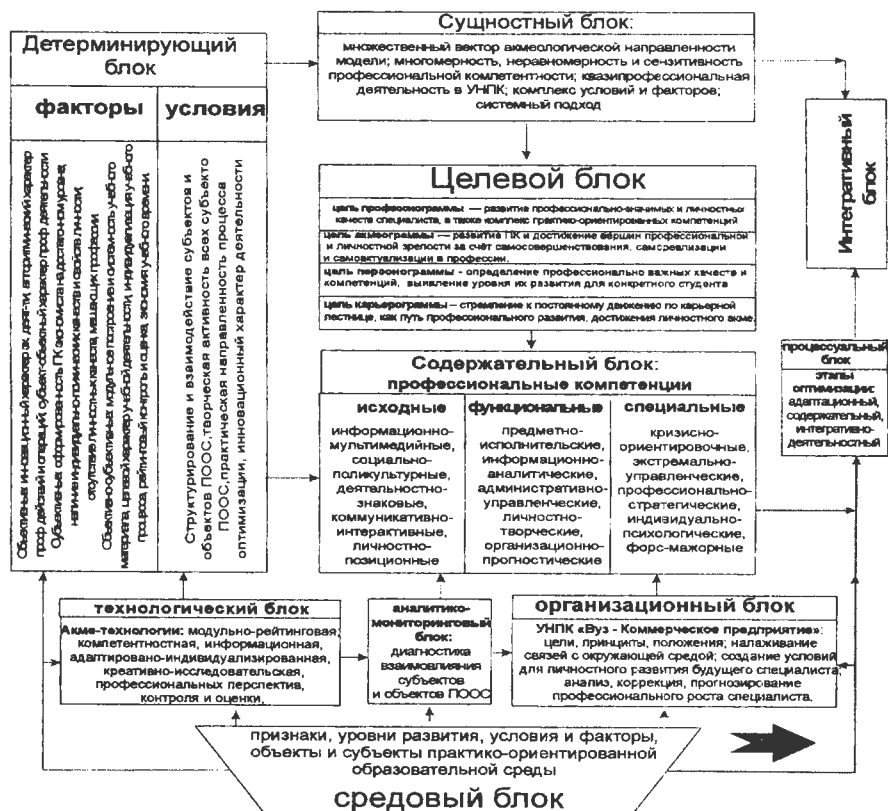


Рис. 4. Структурно-блочная модель оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде

Реализация данной модели осуществлялась на базе учебно-научно-производственного комплекса «Вуз – Коммерческое предприятие», являющегося необходимым условием развития профессиональной компетентности специалиста как практико-ориентированного конструкта. Комплекс включает следующие виды *ресурсов*: научно-методологические (модель развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде, положения, концепции непрерывного, корпоративно-

го обучения); *человеческие* (преподаватели, студенты, представители партнёрских предприятий); *учебно-методические* (основные образовательные программы, учебно-методические комплексы, методические рекомендации; программное обеспечение и пр.; общая, специальная и научная литература); *материально-технические* (учебные аудитории, библиотека и медиатека; компьютерные кабинеты, оснащенные необходимой оргтехникой, Интернетом; виртуальное образовательное пространство, объединяющее вуз и партнёрские коммерческие предприятия локальной сетью; специально оборудованные рабочие места для студентов, проходящих практику на базе коммерческих предприятий). Реализация модели проходила в три этапа: *адаптационный, содержательный и интегративно-деятельностный*.

На *адаптационном этапе* студенты адаптировались к новым условиям практико-ориентированной образовательной среды и учебной деятельности. С помощью учебно-методического комплекса студенты самостоятельно изучали и закрепляли материал дисциплины, осуществляли самоконтроль, знакомились со своей будущей профессиональной деятельностью, осваивали профессиональные компетенции и с помощью педагога-наставника (куратора) заполняли персонограмму. *Ведущими акме-технологиями* развития профессиональной компетентности на данном этапе выступают: модульно-рейтинговая; адаптированно-индивидуализированная; акме-технология профессиональных перспектив.

На *содержательном этапе* основной задачей является подготовка студентов к изменениям в себе, своей деятельности как рефлексивной реакции на влияние практико-ориентированной образовательной среды. Важными элементами содержания профессиональной подготовки на этом этапе являются постоянно обновляющиеся персонограммы студентов и портфолио, а *ведущими акме-технологиями* – информационная, компетентностная, креативно-исследовательская.

На *интегративно-деятельностном этапе* реализации модели происходила интеграция приобретённых профессиональных компетенций с новыми компетенциями, потребность в которых была вызвана условиями реальной производственной деятельности, что обеспечило включение студентов в реальный процесс собственного личностно-профессионального становления и саморазвития. В результате наметилось продвижение многих студентов к акме-мониторинговому уровню развития профессиональной компетентности. *Ведущими акме-технологиями* выступают: технология контроля и оценки, компетентностная, профессиональных перспектив.

Экспериментальное исследование осуществлялось в двух группах: экспериментальной и контрольной с 2007 г. по 2010 г. Общий объем выборки составил 110 человек, что позволило оценить результативность построенной психолого-акмеологической модели развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде. Подбор диагностических методик и структура исследования обусловлены поставленными задачами. Исследование проводилось следующим образом:

– на 3-м, 4-м и 5-м курсах студенты заполняли персонограмму и определяли уровень развития профессиональной компетентности. Для объективно-

сти результатов исследования уровень развития студента также оценивался экспертной группой, членами которой являлись ведущий преподаватель, педагог-тьютор и куратор;

– в начале учебного года и по окончании производственной практики студенты 5 курса проходили профессиональный клиринг и с помощью педагога-тьютора составляли карьерограмму;

– с целью исследования состояния и развития практико-ориентированной образовательной среды и оценки связи содержания обучения с будущей профессией студенты, преподаватели вуза и представители партнерских предприятий отвечали на вопросы опросников, разработанных автором.

В ходе реализации психолого-акмеологической модели оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде было проведено три серии экспериментов, направленных на решение следующих *задач*: выявить и оценить рост уровня развития профессионально важных компетенций и личностных качеств специалиста в практико-ориентированной образовательной среде; показать объективный процесс развития ПООС, созданной в условиях учебно-научно-производственного комплекса «ВУЗ – Коммерческое предприятие»; на основании привлечения известных диагностических методик показать внутренний психологический механизм, отражающий взаимозависимость профессиональных компетенций и профессионально важных личностных качеств студентов.

В первой серии экспериментов исходили из предположения о том, что профессионально важные компетенции и личностные качества, являясь важным показателем развития профессиональной компетентности специалиста, должны качественно преобразоваться, возрасти в ходе экспериментальной работы. Исследование проводилось с помощью методики «Персонограмма студента», разработанной автором, которая предоставляет возможность отслеживать уровень развития профессиональной компетентности студентов и использовать комплексную методику экспертных оценок. Уровень развития профессионально важных качеств и компетенций студента устанавливался на основе сопоставления мнения студентов о себе с мнением экспертной группой. Для оценки надежности и валидности опросника проводились кластерный, факторный и корреляционный анализы, коэффициенты корреляции по Пирсону (при $p < 0,001$ находились в пределах 0,681-0,715). В таблице 5 приведены статистические результаты показателей развития уровня профессиональной компетентности у студентов за период исследования.

Полученные данные по опроснику «Персонограмма студента» и результаты их статистического анализа по t-критерию Стьюдента показали статистически значимые изменения ($\alpha < 0,0001$), а также подтверждены результатами статистической обработки данных с помощью критерия Вилкоксона ($p < 0,0001$). Количественный анализ развития профессиональной компетентности у студентов экспериментальной и контрольной групп на начало эксперимента показывает, что их показатели были близки. Оценка экспертов позволяет, в целом, отметить незначительное различие между студентами кон-

трольной и экспериментальной групп, находящимися на акме-коучинговом уровне развития и акме-тьюторском. Это подтверждает, что у большинства студентов к третьему курсу уже сформированы необходимые профессионально важные компетенции и личностные качества. Однако на конец эксперимента эта разница стала значимой. Все (100%) студенты экспериментальной группы достигли акме-мониторингового уровня развития профессиональной компетентности (рис. 5).

Таблица 5

Динамика развития показателей профессиональной компетентности

Показатели профессиональной компетентности и личностных качеств	Экспериментальная группа									Контрольная группа								
	2007-2008 (3 курс)			2008-2009 (4 курс)			2009-2010 (5 курс)			2007-2008 (3 курс)			2008-2009 (4 курс)			2009-2010 (5 курс)		
	начало	конец	разница	начало	конец	разница	начало	конец	разница	начало	конец	разница	начало	конец	разница	начало	конец	разница
Мотивационная направленность	1,69	1,98	0,29	2,38	2,67	0,29	2,67	2,89	0,22	1,66	1,94	0,28	1,99	2,38	0,39	2,38	2,48	0,1
Профессионально важные знания	1,09	1,38	0,29	1,49	2,43	0,94	2,45	2,83	0,38	1,04	1,18	0,14	1,28	1,65	0,37	1,63	1,95	0,32
Технология деятельности	1,5	1,88	0,38	2,11	2,61	0,5	2,62	2,89	0,27	1,45	1,74	0,29	1,75	2,29	0,54	2,29	2,48	0,19
Проявления творчества в профессии	1,66	1,9	0,36	2,12	2,64	0,52	2,64	2,88	0,24	1,62	1,79	0,17	1,81	2,28	0,47	2,28	2,44	0,16
Осмысление и переоценка проф. деятельности	1,57	1,89	0,32	2,11	2,63	0,52	2,63	2,86	0,23	1,52	1,81	0,29	1,88	2,28	0,4	2,28	2,38	0,1
Индивидуальные психологические способности	1,61	1,91	0,3	2,12	2,64	0,52	2,65	2,86	0,21	1,55	1,79	0,24	1,86	2,28	0,42	2,29	2,44	0,15
Профессиональные приложения и стремления	1,82	1,99	0,17	2,11	2,64	0,52	2,65	2,83	0,18	1,76	1,89	0,13	1,99	2,27	0,28	2,28	2,46	0,18
Профессиональное самоопределение	1,48	1,87	0,39	2,11	2,61	0,5	2,63	2,85	0,22	1,41	1,75	0,34	1,85	2,15	0,3	2,16	2,33	0,17
Проф. способности и потенциал	1,54	1,76	0,22	2,15	2,63	0,48	2,63	2,86	0,23	1,5	1,69	0,19	1,76	2,1	0,34	2,1	2,34	0,24
Профессиональные личностные качества	1,85	1,99	0,13	2,25	2,63	0,38	2,64	2,87	0,23	1,79	1,86	0,07	1,85	2,41	0,56	2,42	2,51	0,09
Среднее значение:	1,58	1,86	0,27	2,095	2,61	0,51	2,62	2,88	0,26	1,53	1,74	0,21	1,802	2,21	0,408	2,21	2,37	0,17



Рис. 5. Показатели уровня развития профессиональной компетентности студентов на конец эксперимента

Исходя из результатов экспериментальной проверки, можно отметить очевидный рост и устойчивый характер динамики развития всех компонентов профессиональной компетентности студентов экспериментальной группы, чего нельзя сказать о результатах студентов контрольной группы (рис. 6).

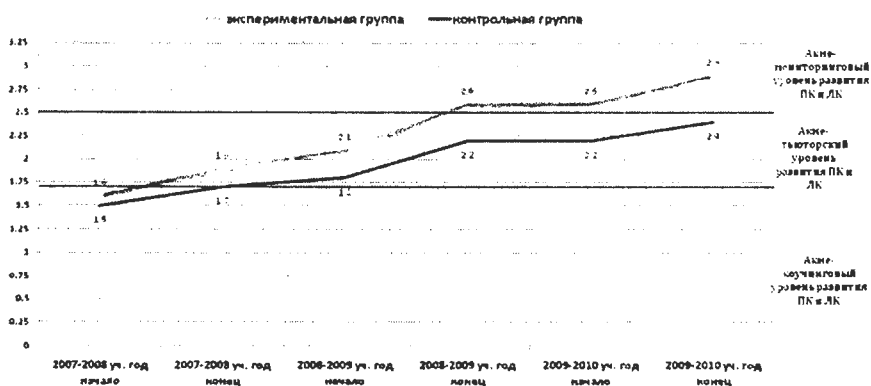


Рис. 6. Динамика роста профессиональной компетентности студентов

Это экспериментально доказывает ранее выдвинутую гипотезу о том, что практико-ориентированная образовательная среда способствует совершенствованию профессиональной компетентности будущих специалистов.

На пятом курсе, до и после прохождения практики, был проведен профессиональный клиринг. Статистические данные обработки эмпирических результатов профессионального клиринга показали, что в начале пятого курса успешно прошли профессиональный клиринг 72% студентов экспериментальной группы, а из контрольной – только 47%. По окончании практики эти показатели значительно улучшились. Все студенты, участвующие в эксперименте, прошли профессиональный клиринг, а из контрольной группы – 83% студентов. Это факт подтверждает значимость практики вообще и практико-ориентированной среды в частности для подготовки специалиста, соответствующего своей специальности.

Во второй серии экспериментов было исследовано развитие практико-ориентированной образовательной среды и ее влияние на процесс развития профессиональной компетентности будущего специалиста (на примере экономиста) в условиях УНПК «Вуз – Коммерческое предприятие». С этой целью был проведен опрос студентов, преподавателей и работодателей по опроснику «Оценка развития практико-ориентированной образовательной среды». Вопросы теста сгруппированы в следующие блоки: среда для студентов; практическая направленность учебно-воспитательного процесса; взаимосвязь практико-ориентированной образовательной среды с внешней средой; влияние практико-ориентированной образовательной среды на субъектов, входящих в неё; материально-техническая база среды. Анализ результатов исследова-

дования, достоверность которых подтверждается критерием Вилкоксона ($U_{эмп}(8) p \leq 0.01/19$, $p \leq 0.05/27$), показал, что все респонденты оценивают развитие практико-ориентированной образовательной среды одинаково положительно. Оценка соответствия организованной в вузе практико-ориентированной образовательной среды будущей профессии осуществлялась через определение содержания обучения, ее практической направленности. Для чего студентам была предложена анкета, в которой вопросы группировались в три блока: практические задания и упражнения, примеры и сведения из реальной практики, задания, ориентирующие на исследовательскую и инновационную деятельность. Студенты при оценке связи содержания обучения с будущей профессией более высоко оценили наличие в учебном процессе практических занятий и упражнений (рис. 7), в то же время указали на то, что занятий исследовательского и инновационного характера в образовательном процессе недостаточно.

В целом анкетирование показало достаточно высокую (выше среднего) оценку соответствия содержания обучения с будущей профессией, это свидетельствует об эффективности организации в вузе практико-ориентированной образовательной среды и правильности построения ее модели. Для достоверности результатов было проведено исследование с использованием метода психосоматической диагностики цветowych ассоциаций, разработанного И.Л. Соломиным, которое подтвердило ранее полученные данные.

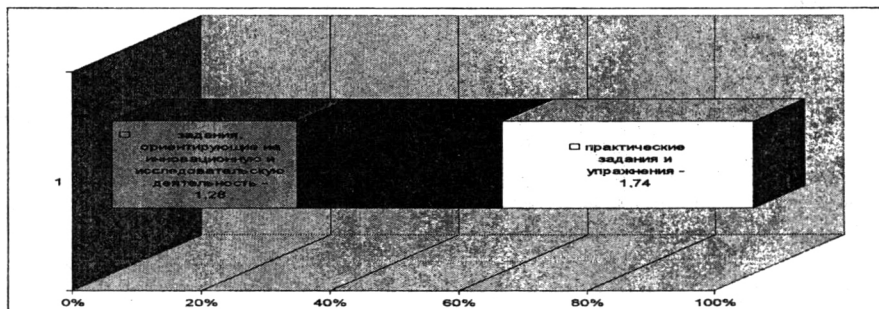


Рис. 7. Результаты анкетирования студентов

Таким образом, гипотеза о развитии самой практико-ориентированной образовательной среды и её влиянии на входящие в неё субъекты подтвердилась.

В третьей серии экспериментов исследовался внутренний психологический механизм, отражающий взаимозависимость профессиональных компетенций и профессионально важных личностных качеств студентов, а также влияние практико-ориентированной образовательной среды на развитие профессионально важных личностных качеств специалиста.

Влияние практико-ориентированной образовательной среды на развитие профессионально важных личностных качеств оценивалось следующим образом: измерение достижения мотивации диагностировалось по методике

теста-опросника А. Мехрабиана (ТМД); коммуникативные и организаторские склонности – по методике «КОС-1»; уровень творческого потенциала специалиста и умение принимать нестандартные решения оценивались с помощью теста «Творческий потенциал»; наличие цели и способности к самоактуализации – методикой «САМОАЛ» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина. Результаты диагностики показали значительный рост личностных качеств у студентов экспериментальной группы, что подтверждает положительное влияние практико-ориентированной среды на развитие профессионально важных личностных качеств студентов (табл. 6).

Таблица 6

Диагностика студентов ЭК и КК на начало и окончание эксперимента

Показатели	Начало эксп.		Окончание эксп.	
	ЭК	КК	ЭК	КК
Мотивация достижения	45%	42%	96% (2,88)	77% (2,31)
Коммуникативные и организаторские склонности	47%	46%	98% (2,94)	75% (2,25)
Уровень творческого потенциала специалиста и умения принимать нестандартные решения	46%	45%	95% (2,85)	76%(2,28)
Наличие цели и способности к самоактуализации	44%	43%	94% (2,82)	72% (2,16)

Для подтверждения выдвинутой гипотезы (профессионально важные компетенции развиваются под влиянием развития личностных качеств студентов) были соотнесены показатели развития личностных качеств (мотивации достижения, коммуникативные и организаторские склонности, творческий потенциал, способность к самоактуализации) и профессиональных компетенций (профессионально важные знания, осмысление и переоценка профессиональной деятельности, проявление творчества в профессии, технология деятельности). В результате сравнительного анализа показателей (рис. 8) было установлено, что с ростом личностных качеств студентов происходит рост их профессиональных компетенций. Это свидетельствует о правильности выдвинутой гипотезы о взаимовлиянии развития личностных качеств специалиста и его профессиональных компетенций и подтверждается результатами корреляционного анализа ($r > 0,95$).

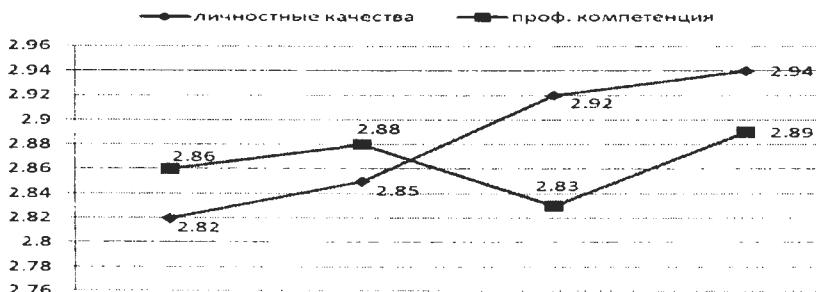


Рис. 8. Показатели развития личностных качеств и профессиональных компетенций студентов

Итак, серия проведенных экспериментов подтвердила интегративный характер созданной практико-ориентированной образовательной среды, эффективность которой обеспечивается учебно-научно-производственным комплексом «Вуз – Коммерческое предприятие». Итоги диссертационной работы позволяют сделать вывод о том, что ее результаты ориентированы на решение проблемы продуктивного развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде. Вместе с тем, полученные в ходе исследования теоретико-методологические выводы и прикладные результаты задают направления дальнейшей научной разработке проблемы развития профессиональной компетентности специалиста, определяют перспективы их практического использования в системе постдипломного образования экономистов.

Основные выводы диссертационного исследования

1. Проведенное исследование показало, что изучение проблемы развития профессиональной компетентности специалиста, детерминированной практико-ориентированной образовательной средой, должно опираться на *философские* и *психологические идеи* о деятельностной характеристике и практической доминанте образовательной среды.

2. Ведущими *подходами* к исследованию развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде являются: акмеологический, интегративный, компетентностный, целостный и системный, раскрывающие многогранность, многоуровневость, многообусловленность профессиональной компетентности специалиста.

3. Основными *принципами* процесса развития профессиональной компетентности студента на теоретическом уровне выступают: развитие и детерминизм, гуманизм, моделирование, обратная связь и системность, а на прикладном уровне – компетентностно-ориентированный, имплицитного и эксплицитного, оптимизации, одновременного изучения человека и деятельности, активности и инвариантности, операционально-технологический. Ведущим принципом является компетентностно-ориентированный, поскольку обеспечивает практико-ориентированную направленность процесса развития профессиональной компетентности специалиста на стадии его обучения в вузе.

4. В результате исследования выявлено, что *профессиональная компетентность как практико-ориентированный конструкт* наполнена: *исходными* (информационно-мультимедийной, социально-поликультурной, деятельностно-знаковой, коммуникативно-интерактивной и личностно-позиционной); *функциональными* (предметно-исполнительской, информационно-аналитической, административно-управленческой, личностно-творческой, организационно-прогностической) и *специальными* (кризисно-ориентировочной, экстремально-управленческой, профессионально-стратегической, индивидуально-психологической, форс-мажорной) компетенциями. Определено, что *профессиональная компетентность* – это системное личностное новообразование, влияющее на способность специалиста добиваться успеха в решении важных профессиональных задач на основе интеграции деятельностного и когнитивного опытов, внутренних процессов саморазвития, самоорганизации и личност-

ного роста. *Определены сущностные признаки* профессиональной компетентности (реализуемость, востребованность, технологичность, структурность и системность, целостность, оптимальность, акмеологичность) и *уровни* ее развития (акме-коучинговый, акме-тьюторский, акме-мониторинговый).

5. Установлено, что компетентностно-развивающая профессиограмма является основным документом репрезентации профессиональных компетенций как практико-ориентированных знаний и состоит из трех взаимосвязанных блоков (трудограмма, психограмма и профессиональная компетентность).

6. Вектором развития профессиональной компетентности специалиста выступает универсальная акмеограмма, включающая: объективные и субъективные характеристики труда, конечный и исходный уровни развития, подструктуры личности профессионала, стимуляторы, блокаторы и деградацию развития, акмеологические технологии, профессионально-личностные достижения и комплекс практико-ориентированных профессиональных компетенций.

7. Установлено, что *практико-ориентированная образовательная среда* – это специально организованное самодвижущееся образовательное пространство, представленное единством целевого, содержательного, процессуального, оценочно-корректировочного компонентов, и реализующее социально-коммуникативную, информационно-транслирующую, производственно-деятельностную и профессионально-ориентированную функции.

8. Выявлена *акмеологическая сущность* практико-ориентированной образовательной среды, которая проявляется в деятельностном, преобразующем и творческом характере человеческих практик, а также дуалистическом характере самодвижения практико-ориентированной образовательной среды, детерминирующем саморазвитие специалиста и его продвижение к личностному и профессиональному самосовершенствованию.

9. *Признаками практико-ориентированной образовательной среды* являются: направленность на развитие практико-ориентированных компетенций специалиста; ориентация на акмеологические процессы в развитии практико-ориентированных компетенций; наличие акмеологических механизмов; возможность применения акме-технологий и включение в образовательный процесс педагога-акмеолога и тьютора; наличие условий и факторов, детерминирующих стремление студента к развитию и саморазвитию, а также следованию определённым ценностям, нормам и принципам, составляющим, в целом, акмеологическую культуру развития специалиста.

10. Построение практико-ориентированной образовательной среды в вузе должно основываться на *принципах*: взаимодействие будущего специалиста с вузом; функционирования вуза как учебно-научно-производственного комплекса; ориентации на практическую применяемость и востребованность формируемых компетенций; акмеологического роста практико-ориентированных компетенций будущего специалиста; взаимодополнения практико-ориентированной образовательной среды и формируемого в ней специалиста. Подтверждено, что развитие практико-ориентированной образовательной среды осуществляется поэтапно через аморфный, директивный, целеустановочный, аксиологический, стратегический, функционирующий, акмеологический *уровни*.

11. Показано, что *персонограмма* и *карьерограмма* являются одними из основных акмеологических инструментов, обеспечивающих эффективность развития профессиональной компетентности специалиста на этапе его обучения в вузе. *Персонограмма* представляет собой уточнённый ранговый список способностей конкретного студента, фигурирующих в профессиограмме специалиста, расставленных по степени их развития. *Карьерограмма* раскрывает перед студентом возможные варианты личностного роста.

12. Определены основные *психолого-акмеологические механизмы*, обеспечивающие развитие профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде, которыми являются профессиографический, акмеографический, персонографический, карьерографический.

13. Установлено, что развитие профессиональной компетентности специалиста должно осуществляться с учётом следующих психолого-акмеологических детерминант: социально-экономических, культурно-аксиологических, профессионально-акмеологических, организационно-технологических *условий*, а также *факторов* – направленности, инновации, активности, мониторинга и управления.

14. Разработанная *структурно-блочная психолого-акмеологическая модель* оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста, является ведущим технологическим условием эффективности данного процесса и состоит из десяти блоков.

15. Выявлена структура учебно-научно-производственного комплекса «Вуз – Коммерческое предприятие», состоящая из когнитивно-психологического (учебно-методический комплекс) и технолого-акмеологического (практико-ориентированные акме-технологии) блоков, обеспечивающих комплексность и эффективность процесса развития профессиональной компетентности специалиста.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Статьи в периодических изданиях, рекомендуемых ВАК РФ
для публикаций научных исследований,
проведенных при подготовке докторских диссертаций

1. Солянкина, Л.Е. Профессиональное саморазвитие студентов – проблемы и решения / Л.Е. Солянкина // Среднее профессиональное образование. – 1999. – № 12 (0,4 п.л.).

2. Солянкина, Л.Е. Современные подходы к профессиональному саморазвитию студентов / Л.Е. Солянкина // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 6 (0,32 п.л.).

3. Солянкина, Л.Е. Ретроспективный анализ теории и практики профессионального саморазвития студентов в дореволюционной России / Л.Е. Солянкина // Известия ВолГПУ. – 2007. – № 10 (0,25 п.л.).

4. Солянкина, Л.Е. Современные подходы к профессиональному саморазвитию студентов / Л.Е. Солянкина // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 9 (0,38 п.л.).

5. Солянкина, Л.Е. Что значит быть компетентным специалистом? / Л.Е. Солянкина // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 1 (0,44 п.л.).

6. Солянкина, Л.Е. Позиционирование компетентного подхода в образовательном пространстве России / Л.Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2008. – № 1 (0,63 п.л.).

7. Солянкина, Л.Е. Теоретико-методологическое обоснование практико-ориентированного принципа в условиях подготовки бакалавра / Л.Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2008. – № 1 (0,50 п.л.).

8. Солянкина, Л.Е. Методологические основы подготовки бакалавра в условиях его личностно-профессионального развития / Л.Е. Солянкина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 1 (0,38 п.л.).

9. Солянкина, Л.Е. Практико-ориентированная направленность подготовки бакалавра в вузе / Л.Е. Солянкина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 2 (0,38 п.л.).

10. Солянкина Л.Е. Акмеологическая модель профессиональной компетентности специалиста экономики / Л.Е. Солянкина // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарных наук. – 2010. – Вып. 7 (0,99 п.л.).

11. Солянкина, Л.Е. Практико-ориентированная образовательная среда как детерминант развития профессиональной компетентности будущего специалиста / Л.Е. Солянкина // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарных наук. – 2010. – Вып. 11 (0,88 п.л.).

12. Солянкина, Л.Е. Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л.Е. Солянкина // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1 (0,6 п.л.).

Монографии и учебные пособия

13. Солянкина, Л.Е. Практико-ориентированная модель личностно-профессионального развития бакалавра: монография / Л.Е. Солянкина. – Волгоград: Царицынская полиграфическая компания, 2008. – 156 с. (9,1 п.л.).

14. Солянкина, Л.Е. Профессиональная компетентность специалиста как практико-ориентированный конструкт: психолого-акмеологический аспект: монография / Л.Е. Солянкина. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – 196 с. (10,72 п.л.).

15. Солянкина, Л.Е. Акмеологическая модель практико-ориентированной образовательной среды как детерминанты развития профессиональной компетентности специалиста: монография / Л.Е. Солянкина. – М.: АПКИППРО, 2011. – 202 с. (12,5 п.л.).

16. Солянкина, Л.Е. Методологические подходы к исследованию профессиональной компетенции специалиста в практико-ориентированной образовательной среде / Л.Е. Солянкина // Психологическое развитие личности: коллективная монография / Н.А. Коваль, Л.Е. Солянкина. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2011. – С. 48-58.

17. Солянкина, Л.Е. Технология конструирования учебно-методического комплекса студента: учебное пособие / Л.Е. Солянкина, А.М. Саранов. – Волгоград: Периодика, 1999. – (3,2 п.л.).

18. Солянкина, Л.Е. Психология и педагогика профессиональной деятельности (курс лекций): учебное пособие / Л.Е. Солянкина. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001. – (3,2 п.л.).

19. Солянкина, Л.Е. Методические рекомендации к выполнению контрольной работы по дисциплине «Психология и педагогика»: учебное пособие / Л.Е. Солянкина. – Волгоград: Изд-во ВГСХА, 2002. – (0,72 п.л.).

20. Солянкина, Л.Е. Использование методик, активизирующих познавательную деятельность студента при заочной форме обучения: методические указания / Л.Е. Солянкина. – Волгоград : Изд-во ВГСХА, 2002. – (1,2 п.л.).

21. Солянкина, Л.Е. Методика организации и проведения урока-экскурсии на производстве : методические указания / Л.Е. Солянкина. – Волгоград : Изд-во ВГСХА, 2002. – (1,2 п.л.).

22. Солянкина, Л.Е. Деловое общение: учебное пособие для студентов заочной формы обучения / Л.Е. Солянкина. – Волгоград: Политехник, 2006. – (1,92 п.л.).

23. Солянкина, Л.Е. Методические указания к практическим и семинарским занятиям по дисциплине «Деловое общение»: учебно-методическое пособие / Л.Е. Солянкина. – Волгоград : Политехник, 2006. – (1,93 п.л.).

Научные статьи

24. Солянкина, Л.Е. Педагогический поиск инновационных средств обучения / Л.Е. Солянкина // Среднее специальное образование. – 1999. – № 2 (0,4 п.л.).

25. Солянкина, Л.Е. Учебно-методический комплекс студента / Л.Е. Солянкина // Специалист. – 1999. – № 2 (0,25 п.л.).

26. Солянкина, Л.Е. Обоснование программы профессионального саморазвития студентов в Волгоградском техническом колледже: депонирован. статья / Л.Е. Солянкина, А.М. Саранов // Реферативный сборник рукописей по образованию и педагогике. – Москва, 1999. – Вып. 1. – С. 33–99 (1,4 п.л.).

27. Солянкина, Л.Е. Генезис педагогических идей о профессиональном саморазвитии студентов в России XIX века / Л.Е. Солянкина // Специалист. – 2007. – № 1 (0,38 п.л.).

28. Солянкина, Л.Е. Учебно-методический комплекс студента как инновационное средство обучения / Л.Е. Солянкина // Материалы научн.-практ. конф. ВСПК. – Волгоград : РИО, 1999. – (0,15 п.л.).

29. Солянкина, Л.Е. Профессиональное саморазвитие студентов в условиях технического колледжа / Л.Е. Солянкина // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследования продолжаются : докл. V науч.-методолог. семинара памяти проф. В.С. Ильина. – Волгоград : Перемена, 2000. – (0,25 п.л.).

30. Солянкина, Л.Е. Концепции профессионального саморазвития студентов в инновационном учебном заведении / Л.Е. Солянкина // Вестник МСУ. – 2000. – № 5 (0,42 п.л.).

31. Солянкина, Л.Е. Профессиональное образование в условиях современности / Л.Е. Солянкина // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Социально-экономические проблемы Современной России» / Международный славянский институт. – Волгоград : Политехник, 2003. – (0,20 п.л.).

32. Солянкина, Л.Е. Внедрение новых технологий и форм организации учебного процесса в системе непрерывного образования / Л.Е. Солянкина // Материалы научно-практической конференции. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2004. – (0,32 п.л.).

33. Солянкина, Л.Е. Проблемы в области профессионального образования: акмеологический аспект / Л.Е. Солянкина // Социально-экономические проблемы современной России : матер. внутривуз. научн.-практ. конф. «Социально-экономические и правовые проблемы развития общества: теория, методология, практика»: в 2 ч. – Волгоград, 2005. – Вып. 2. – (0,3 п.л.).

34. Солянкина, Л.Е. Учебно-методический комплекс студента, его назначение и составные элементы / Л.Е. Солянкина // СМР: организация, технология и контроль : матер. Всеросс. практ. конф. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2005. – (0,32 п.л.).

35. Солянкина, Л.Е. Этапы создания системы управления качеством обучения / Л.Е. Солянкина // Управление качеством подготовки специалистов : материалы науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Волгоград : Колледж, 2006. – (0,44 п.л.).

36. Солянкина, Л.Е. Содержание и средства лично-профессионального развития компетентного специалиста в вузе / Л.Е. Солянкина // Материалы IV международной науч.-практ. конф. «Социально-экономическое развитие общества: система образования и экономика знаний». – Пенза : Приволжский дом знаний, 2007. – (0,2 п.л.).

37. Солянкина, Л.Е. Инновационные подходы к подготовке компетентного специалиста в вузе / Л.Е. Солянкина // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : матер. докл. XIV годичного собрания Южного отделения РАО и XXVI психолого-педагогических чтений Юга России: в 3 ч. Ч. III. – Ростов-на-Дону : Изд-во ПИ ЮФУ, 2007. – (0,25 п.л.).

38. Солянкина, Л.Е. Становление компетентностного подхода в образовательном пространстве России / Л.Е. Солянкина // Приоритеты и цели социально-экономического и правового развития России : матер. межвуз. науч.-практ. конф. / Международный славянский институт. – Волгоград : Политехник, 2007. – (0,21 п.л.).

39. Солянкина, Л.Е. Внедрение СМК для подготовки специалистов / Л.Е. Солянкина // Вестник МСУ. – 2007. – № 11 (0,5 п.л.).

40. Солянкина, Л.Е. Подготовка компетентного специалиста (бакалавра) в условиях лично-развивающего высшего образования / Л.Е. Солянкина // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : матер. докл. XXVII психолого-педагогических чтений Юга России : в 3 ч. Ч. I. – Ростов-на-Дону : Изд-во ПИ ЮФУ, 2008. – (0,44 п.л.).

41. Солянкина, Л.Е. Модель компетентного специалиста в условиях трехуровневой системы высшего профессионального образования / Л.Е. Солянкина // Продуктивное образование: от школьного проекта – к профессиональной карьере : матер. междунар. конф. / под. ред. Е.А. Александровой. – Саратов: Научная книга, 2008. – Вып. 11. – (0,38 п.л.).

42. Солянкина, Л.Е. Принципы построения учебно-методического комплекса в условиях лично-профессионального развития компетентного специалиста / Л.Е. Солянкина // Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование : сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. I. – Волгоград : Перемена, 2008. – (0,44 п.л.).

43. Солянкина, Л.Е. Практико-ориентированный принцип как условие подготовки бакалавра: историко-культурный и методологический аспекты / Л.Е. Солянкина // Грани познания. – 2008. – № 1 (1 п.л.). URL: www.grani.sup.ru.

44. Солянкина, Л.Е. Сущность компетентностного подхода как методологической основы новой парадигмы образования / Л.Е. Солянкина // Социально-экономические проблемы развития России и процессы глобализации: потенциал возможного : материалы межвузовской научно-практической конференции / Международный славянский институт. – Волгоград : Политехник, 2009. – (0,44 п.л.).

45. Солянкина, Л.Е. Становление компетентного специалиста в условиях двухуровневой модели высшего образования: аспект целостности / Л.Е. Солянкина // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследования продолжаются: материалы методологического семинара памяти В.С. Ильина / науч. ред. Н.К. Сергеев; сост. К.Ю. Грачев. – Вып. 9: в 2 ч. Ч. 2: Целостный педагогический процесс в профессиональном образовании. – Волгоград, 2009. – (0,5 п.л.).

Подписано в печать 14.03.2011 г. Формат 60×84/16. Объем 2,9 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 1161. Бесплатно.
392008, Тамбов, ул. Советская, 190г. Издательский дом ТГУ имени Г.Р. Державина.

10²