

На правах рукописи

МОСКОВЦЕВА Оксана Викторовна

**ДИАГНОСТИКА ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ**

Специальность 19.00.05 – социальная психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Ярославль – 2007

Работа выполнена на кафедре консультационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Клюева Надежда Владимировна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Леньков Сергей Леонидович

Кандидат психологических наук, доцент
Филиппова Юлия Владимировна

Ведущая организация – Омский государственный педагогический университет

Защита состоится « » октября 2007г. в 14.00 на заседании Диссертационного совета Д 212.002.02 в Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова по адресу: 150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д. 9.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.

Автореферат разослан « 5 » сентября 2007 г.

Ученый секретарь
Диссертационного Совета

Клюева Н.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Образование взрослых играет огромную роль в современном мире. По определению ученых, политиков оно должно содействовать принятию позиции: постиндустриальное гражданское общество предоставляет человеку свободу развития и самореализации, а сам человек - может содействовать движению к этому обществу.

Современный этап развития страны исследователи называют эпохой преобразования и модернизаций, в которой происходит переход от стратегии «выживания» к стратегии «процветания» с огромной информационной насыщенностью и быстрой сменой технологий. Поэтому особенно востребованы профессионалы - люди, обладающие, прежде всего, высокой культурой творческого мышления.

Ориентация на «новые ценности», открытость новому опыту в меняющихся условиях профессиональной деятельности приобретают особую актуальность для специалистов сферы культуры.

Сегодня можно отметить, что большинство работников данной отрасли ярко демонстрируют так называемый бюджетный менталитет – характерную для специалистов бюджетной сферы (культуры, образования, здравоохранения, правоохранительной системы) специфику психической жизни людей, детерминированную существовавшими ранее экономическими и политическими факторами, проявляющуюся в нежелании осознавать изменения, происходящие в профессиональной деятельности, ожиданием продолжения государственного протекционизма и финансирования, отсутствием мотивов на формирование в себе ценности самостоятельности, самоорганизации, творческого и инновационного подхода к профессиональной деятельности, социальной зрелости.

В связи с этим особенно усиливается значимость таких форм и технологий образования, которые дают возможность каждому человеку развить собственный потенциал, способность ориентироваться в жизни, создать условия для самопонимания, овладеть методами самостоятельного добывания знаний в самых различных областях жизни и, тем самым, активно участвовать во всех процессах и преобразовывать окружающую действительность.

Анализ научных литературных источников показал, что определены роль, функции, ценности и цели образования взрослых (Л.И. Анцыферова, Г.С. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Н.В. Ключева, С.Л. Братченко, И.А. Колесникова и др.). Разработаны модели и принципы обучения в работах как отечественных (С.И. Змеев, А.А. Вербицкий, В.С. Дудченко, О.С. Громыко, С.Д. Неверкович, А.В. Растяльников, С.Ю. Степанов, В.Д. Шадриков, Д.В. Ушаков и др.), так и зарубежных (Д. Кобл, Е. Энгестрем, В. Дж. Марсик, П. Сенге Ю. Хабермас, Р. Риванс) ученых. Исследованы особенности взрослого как субъекта образовательной деятельности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, С.Л. Рубенштейн, А.В. Брушлинский, С.И. Степанова, А.И. Канатов, Н.В.

Кузьмина, А.А. Деркач, Г.С. Михайлов К. Хоуле, ДЖ. Джонстоун, Р. Ривер, П. Бургесс, Б. Морштайн, ДЖ. Сمارт, К. Асланиан, Х. Брикелл, Р. и С. Земке, А. Роджерс, А. Маслоу). Выявлена специфика практического профессионального мышления специалиста (М.М. Кашапов, Ю.К. Корнилов, А.И. Пригожин и др.). Но несмотря на то, что концептуальные и теоретико-методологические основания образования взрослых определены, имеется ряд противоречий, мешающих осуществлению процесса обучения в соответствии с требованиями личности, общества и рынка труда:

1. Роль и цели образования взрослых, определенные выше, и невозможность их реализации из-за неготовности преподавателей – субъектов, запускающих процесс обучения, связанной с необходимостью формирования новой профессиональной позиции и профессионального мышления.

2. Имеющиеся теоретико-методологические основания образования взрослых способствуют достижению цели, если мы имеем дело с «идеальным», с теоретической точки зрения, взрослым. Сегодня система повышения квалификации испытывает потребность в новых образовательных технологиях, способствующих эффективной реализации процесса обучения специалиста.

3. Технологизация в образовательной деятельности взрослых остается достаточно новым и сложным явлением, что обуславливает недостаток технологий в практике обучения.

Теоретический анализ психологической литературы показал, что среди существующих моделей мало разработок, отражающих технологию диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста. Основное внимание исследователей привлечено к разработке технологий, отражающих способ технологизации социального пространства и управления им. Технологизация социально-психического, субъектно-деятельностного остается практически не исследованной проблемой.

Таким образом, поиск способов решения этих противоречий определил необходимость теоретического обоснования и эмпирической апробации технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся в образовании взрослых как средства формирования, с одной стороны, нового профессионального мышления обучающегося - специалиста сферы культуры, с другой – нового качества профессиональной деятельности преподавателя, в основе которой - позиция консультанта в процессе обучения.

Выявление и анализ обучающимся проблем своей профессиональной деятельности формирует и развивает надситуативную проблемность как системообразующее качество мышления профессионала, позволяет развить способности к продуцированию идей, чувству нового, актуализировать понимание смысла своей профессиональной деятельности и формирование самооценки относительно профессиональной деятельности, развить рефлексивность, развить способности отражения чувственных переживаний относительно проблемной ситуации в профессиональной деятельности в понятия, составляющие формулировку конкретной проблемы, приобрести

навыки применения данных приемов и методов в формулировании проблем, постановке целей, прогнозировании в своей профессиональной деятельности.

Для преподавателя-консультанта диагностика и формулирование проблем обучающимися является обязательным этапом в выстраивании образовательного процесса на основе технологии процессного консультирования, определения набора ролей, обеспечивающих эффективное достижение выше обозначенных целей обучения взрослых.

Цель исследования: теоретическое обоснование и эмпирическая апробация технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся.

Объект исследования - социально-психологические особенности образования взрослых.

Предмет исследования - технология диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся.

Общая гипотеза исследования:

На эффективность обучения в системе повышения квалификации влияет качество диагностики реальных проблем профессиональной деятельности специалиста. Выявление реальных проблем способствует повышению мотивированности обучающихся, определяет содержание и методы работы преподавателя-консультанта, позволяет интегрировать опыт, полученный в обучении, в реальную профессиональную деятельность.

Данная общая гипотеза конкретизируется в **частных гипотезах:**

1. Диагностика проблем профессиональной деятельности специалиста в системе повышения квалификации может осуществляться в специально организованном и технологически обеспеченном взаимодействии преподавателя и обучающихся.

2. Существуют значимые различия в уровне формулирования проблем обучающимися до и после применения технологии диагностики.

3. Существует взаимосвязь между уровнем формулирования проблем и базовым уровнем образования.

Задачи исследования:

1 Теоретический анализ социально-психологических особенностей образования взрослых.

2. Теоретический анализ подходов к определению понятия «проблема» в психологии.

3. Выявление особенностей технологического подхода к диагностике проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся.

4. Разработка технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся в образовании взрослых.

5. Разработка организационно-методического обеспечения диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста в совместной деятельности преподавателя и обучающихся в образовании взрослых.

6. Эмпирическая апробация технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста сферы культуры во взаимодействии преподавателя и обучающихся.

Теоретической и методологической основой исследования являются базовые положения субъектного подхода К.А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анциферовой, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна; гуманистически-сотворческий и рефлексивный подходы к обучению взрослых Н.В. Ключевой, С.Л. Братченко, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, А.В. Рястянникова, С.Ю. Степанова, Д.В.Ушакова; концепции инновационного обучения А.А. Вербицкого, В.С. Дудченко, О.С. Анисимова, Ю.В. Громыко, С.Д. Неверковича и исследовательского обучения и практики Е. Энгестрема; методология процессного консультирования В.С. Дудченко, Н.В. Ключевой, А.И. Пригожина; субъект-субъектный подход к пониманию практического мышления профессионала М.М. Кашапова. В исследовании были использованы идеи, выдвинутые в рамках организационного консультирования А.И. Пригожиным и связанные с разработкой технологий консультирования и диагностикой организационных проблем; идеи Г.С. Михайлова, С.В. Тарасенко, выдвинутые в рамках разработки акмеологических технологий.

Методы и методики исследования. В ходе решения поставленных задач и проверки гипотез исследования автором были использованы наблюдение, формирующий эксперимент, социально-психологические методы: интервью, анкета «Мотивы обучения», разработанная на основе обобщения результатов теоретических и эмпирических исследований, анкета ожидания (Ю.В. Синягин), опросник оценки степени субъективной удовлетворенности качеством обучения (Н.В. Ключева, О.В. Московцева), экспертная оценка уровня формулирования проблем обучающимися.

Обработка результатов эмпирического исследования осуществлялась с помощью качественного и количественного анализа формулировок проблем и их содержания, и основных методов математической статистики: для определения нормальности распределения – тест Колмогорова-Смирнова, для выявления межгрупповых различий – Н – критерий Краскала – Уоллиса и U – критерий Манна – Уитни, для оценки изменений в уровне формулирования проблем после формирующего эксперимента – Т – критерий Уилкоксона. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программ SPSS 10.

Научная достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивалась методологической основой исследования, применением психодиагностических и социально-психологических процедур, адекватных предмету и задачам исследования, репрезентативностью выборки, статистически значимым характером полученных результатов, системой аргументов и доказательств

Положения, выносимые на защиту:

1. Качество диагностики реальных проблем профессиональной деятельности специалиста определяет эффективность обучения в системе повышения квалификации.

2. Эффективность диагностики проблем профессиональной деятельности специалистов в образовании взрослых определяется технологическими этапами данного процесса, включающими в себя: создание ситуации общения, мотивированность обучающихся, формирование рефлексивной среды, учет временных ресурсов.

3. Диагностика проблем профессиональной деятельности специалиста в системе повышения квалификации, осуществляемая в специально организованном и технологически обеспеченном взаимодействии преподавателя и обучающихся, повышает мотивированность и позволяет интегрировать опыт, полученный в обучении, в реальную профессиональную деятельность.

4. Активные методы обучения являются эффективным средством диагностики проблем профессиональной деятельности обучающихся в образовании взрослых.

Эмпирическая база исследования. Базой исследования явилось государственное образовательное учреждение Омской области «Региональный инновационный центр». Центр осуществляет образовательную деятельность по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации в сфере культуры с 1998 года. В исследовании приняли участие респонденты, обучающиеся в семи группах профессиональной переподготовки в период с 2004 по 2006 гг.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Разработана модель деятельности преподавателя-консультанта в образовании взрослых, основывающаяся на технологии процессного консультирования (принципы работы, характеристика позиции, функции, требования к профессиональным и личностным качествам).

2. На основе субъект-субъектного подхода к пониманию особенностей практического мышления профессионала определены и описаны критерии «сформулированной» проблемы, определяющие уровень сформированности проблемности обучающегося как системообразующего качества профессионального мышления и основы для обучения взрослого.

Теоретическая значимость исследования.

1. Сделан вклад в развитие представлений об особенностях взрослого как субъекта образовательной деятельности, раскрывающихся через понятия: психологическая и социальная зрелость, субъектность, когнитивные и потребностно - мотивационные ресурсы личности, поведенческие стратегии, особенности бюджетного менталитета, проявляющиеся в нежелании осознавать изменения, происходящие в реальной жизни и отсутствии мотивов на формирование в себе ценности самостоятельности, самоорганизации, творческого и инновационного подхода к профессиональной деятельности.

2. Сформулированы требования, принципы и условия использования активных методов обучения для диагностики проблем профессиональной деятельности специалистов в процессе обучения взрослых.

3. На основе моделей инновационного и исследовательского обучения разработана технологическая схема реализации процесса обучения взрослых, включающая в себя проблемно-целевой, организационно-программный и рефлексивно-исполнительский модули.

4. Теоретически обоснована и описана технология диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающегося в образовании взрослых.

Практическая значимость.

1. Разработано организационно-методическое обеспечение технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающегося в образовании взрослых.

2. Внедрена в практику обучения взрослых технология диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающегося.

3. Материалы диссертационного исследования могут быть использованы психологами-консультантами, преподавателями системы дополнительного профессионального образования, менеджерами по персоналу, специалистами по внутрифирменному обучению.

Апробация работы. Эмпирические данные и основные выводы диссертационного исследования представлены на девяти межрегиональных и международных конференциях (Омск 2005, 2006; Кемерово 2005, 2006; Санкт – Петербург 2005; Москва 2005, 2006; Новосибирск 2007, Ярославль 2007), в восьми научных публикациях. Внедрение технологии и оценка ее эффективности осуществлялось в образовательной деятельности ГОУ Омской области «Региональный инновационный центр» в течение четырех лет.

Теоретические и экспериментальные данные исследования используются в ГОУ «РИЦ» в реализации процесса обучения специалистов сферы культуры и подготовке преподавателей - консультантов, работающих в Центре.

Структура и объем работы. Диссертация содержит 241 страницы, включает введение, 3 главы, список литературы, выводы, заключение и приложения. Работа включает 48 таблиц, 10 рисунков и 7 приложений. Список литературы состоит из 143 источников, из них 7 - на иностранном языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность изучаемой проблемы, формулируются цель, задачи, объект, предмет, гипотезы и положения, выносимые на защиту, определяются теоретико-методологические основы и методы исследования, раскрываются научная новизна, теоретическая и

практическая значимость работы, приводятся данные по апробации результатов исследования.

В первой главе **«Социально-психологические особенности образования взрослых»** дан теоретический анализ источников, определяющих роль, функции, цели, ценности образования, модели обучения взрослых, проанализированы особенности взрослого как субъекта образовательной деятельности, раскрывающиеся через особенности менталитета, интеллектуальные, мотивационные ресурсы личности, поведенческие стратегии, внешние ресурсы. Раскрыта позиция преподавателя в обучении взрослых, основанная на методологии процессного консультирования.

Первый параграф «Социально-психологические особенности и концептуальные основы образования взрослых». Образование взрослых – это образование лиц, выполняющих социально-значимые продуктивные роли и обладающих социальной, нравственной, психологической зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправяемого поведения (Клюева Н.В.).

На уровне развития общества роль образования заключается в решении основных социально-экономических, образовательных, нравственно-воспитательных проблем современного общества, преодолении кризиса компетентности современных людей, который означает утрату способности справляться с изменениями в окружающем мире (Н.В.Клюева, С.В. Китяев, И.П.Смирнов).

На уровне развития человека образование обеспечивает переход целостной личности на новые уровни интеллектуального и эмоционального развития, появление новых возможностей и способностей человека, что является движущей силой особой активности человека, направленной на опробование своих новых потенций (Л.И. Анцыферова); создает условия для сотворчества (освоения и созидания) духовных общечеловеческих ценностей в ходе совместной деятельности субъектов, что образует прочный фундамент духовности (А.В. Брушлинский); формирует способность человека самостоятельно «конструировать социальную реальность» (П. Бергер, Т. Лукман), активно действовать, реализуя свои знания в различных сферах жизни (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская); помогает адаптироваться человеку в сложной ситуации глобализации (Л.Г. Дикая, Е.П. Ермолаева, И.П. Смирнов).

Итак, важной социально-психологической функцией образования в современном обществе является помощь человеку в развитии собственного потенциала, способности ориентироваться в жизни, осмысленно реагировать на постоянные изменения в мире, осваивать новые нормы общественной и гражданской жизни в динамично меняющемся обществе. Образование не просто вооружает человека знаниями, оно формирует внутреннюю субъектную сущность человека, помогая достичь ее высшего уровня активности. Являясь механизмом, способствующим пониманию бытия,

образование «проясняет» самопонимание человека, выявляя новые смыслы его жизни в мире.

Для реализации цели и функций образования актуальной становится гуманистическо-сотворческая парадигма, открывающая проблемность и смыслы окружающих человека реальностей, создающая условия свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям и условия сотворческого общения субъектов обучения для постановки и решения существенно важных вопросов бытия, культивирующая всевозможные формы активности субъектов обучения (Н.В. Ключева, С.Л. Братченко). Это предполагает создание рефлексивной среды: в мышлении – через решение проблемно-конфликтных ситуаций, в деятельности – через формирование установки на кооперирование, а не на конкуренцию, в общении – через развитие отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта для себя. (А.З. Зак, Н.В. Ключева, С.Л. Братченко, А.В. Рястьянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков).

Проанализированы отечественные и зарубежные модели обучения, применяемые в образовании взрослых: андрагогическая модель обучения (С.И. Змеев), деятельностно-ориентированная модель (В.Д. Шадриков, Н.Н. Нечаев), инновационная модель обучения (А.А. Вербицкий, В.С. Дудченко, Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, С.Д. Неверкович, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, В.А. Якунин, модель контекстного обучения (А.А. Вербицкий), компетентностно-ориентированная модель (В.Д. Шадриков, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин), концептуальная модель исследовательского обучения и практики Е. Энгестрема и модель обучения действием Р. Риванса.

Сделан вывод о том, что концептуальной основой, обеспечивающей содержание и структуру процесса обучения специалистов сферы культуры в рамках программ профессиональной переподготовки, актуальными и объединяющими в себе основные подходы к образованию взрослых, представляются инновационная модель обучения (В.С. Дудченко) и исследовательская модель обучения Е. Энгестрема.

Данные модели позволили определить систему принципов для построения эффективного процесса обучения взрослых и разработать технологическую схему реализации процесса повышения квалификации специалистов.

Второй параграф «Взрослый как субъект образования». Взрослость – этап жизни человека, который связан с рядом существенных изменений не только в его биологическом состоянии, но и в психологической сфере, в его отношениях с окружающим миром, с людьми, в осознании самого себя, своей роли в жизни (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.). Взрослый – это зрелый человек и главным признаком взрослости человека как социально-психологической зрелости является переход на внутренний контроль всех своих жизненных проявлений, связывающих его с культурой социума. Анализируются понятия психологической (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский) и социальной зрелости (Г.С. Сухобская, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский), субъектная позиция

взрослого в процессе обучения (А.В. Брушлинский, Г.С. Сухобская), заключающаяся с одной стороны в том, что включившись в образовательный процесс, человек проявляет определенную степень активности и по определению является субъектом, с другой – образовательная деятельность развивает субъектность, т.к. способствует формированию и развитию внутренних условий, обеспечивающих активное взаимодействие человека с окружающим миром.

Определены психологические барьеры, с которыми взрослые сталкиваются в ситуации обучения (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, И.А. Колесникова, С.И. Змеев). Подчеркивается роль внутренних: интеллектуальных (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Е.И. Степанова, Ю.Н. Кулюткин), мотивационно-потребностных (К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, Л.А. Орлова, С.Г. Вершловский, М.А. Холодная Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин, К. Хоуле, ДЖ. Джонстоун, Р. Ривер, П. Бургесс, Б. Морштайн, ДЖ. Сمارт, К. Асланиан, Х. Брикелл и Р. и С. Земке, А. Роджерс, А. Маслоу), внешних ресурсов в демонстрируемых поведенческих стратегиях в ситуации обучения (М.М. Кашапов, А.П. Панфилова, Л.А. Громова, И.А. Богачек, В.А. Абчук, А. Мамфорд).

Третий параграф «Позиция преподавателя во взаимодействии с обучающимися в образовании взрослых». Позиция – одно из ключевых понятий методологии деятельности. Под ним подразумевается место в структуре деятельности, предписывающее определенный способ видения (восприятия) реальности и определенные способы действий. Инновационная и исследовательская модели обучения, определяемые нами как наиболее эффективная в современной образовательной деятельности взрослых, предполагает интеграцию образовательной и консалтинговой работы (Н.В. Ключева, С.Л. Братченко) и, следовательно, осознание и проявление преподавателем-андрагогом позиции консультанта.

Анализ работ в области управленческого, обучающего, психологического консультирования таких авторов как И.А. Пригожин, М. Кубр, Л. Кроль, Т. Томпсон, Д. Бонито, Р. Кочюнас позволил разработать модель профессиональных и личностных свойств преподавателя – консультанта, определить его действия при реализации проблемно-целевого, организационно-программного, рефлексивно-исполнительского модулей процесса повышения квалификации специалистов, а также выявить роли, реализуемые преподавателем при осуществлении экспертного, обучающего, процессного стиля деятельности (М. Кубр, Э. Шейн, П. Блок, С.И. Змеев, Н.В. Ключева, Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Во второй главе **«Технология диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающегося»** проанализированы подходы к определению понятия «проблема» в психологии, этапы формулирования проблем, выработаны критерии для оценки уровня формулирования проблемы, раскрыты методологические основания применения активных методов обучения в диагностике проблем профессиональной деятельности специалиста. Дан

анализ понятия «совместная деятельность», определены факторы и условия эффективного взаимодействия, рассмотрены формы организации групповой работы. В рамках технологического подхода к образованию и консультированию разработана технология диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся в образовании взрослых.

Первый параграф «Подходы к определению понятия «проблема» в психологии». Методологическую основу отечественных подходов к определению понятия «проблема» составляет общепсихологическая теория мышления С.Л. Рубенштейна, согласно которой проблемность — это «изначальная неданность и неполная заданность конечного результата, поэтому первоначально суть проблемности для субъекта не определена и переживается как «что-то здесь не то». В рамках данной теории можно выделить два подхода: субъект-объектный подход развился в рамках педагогической психологии и проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В.В. Оконь, О.С. Анисимов, В.А. Якунин), где проблема – это что-то заданное извне, кем-то и чем-то рожденное; субъект-субъектный подход, исследующий практическое мышление в ситуации профессиональной деятельности (Ю.К. Корнилов, М.М. Кашапов, А.И. Пригожин) определяет «проблему» как «какое-то главное противоречие, некоторое рассогласование (внутреннее противоречие между целью и возможностью ее достижения). Не конфликт, а естественное и объективное рассогласование в системе «цель – возможность достижения». «Проблема» обладает свойством субъективности, т.е. зависит от восприятия и осознания этой ситуации человеком. Степень осознанности определяет выраженность проблемности – системообразующей единицы анализа мышления профессионала. Проблемность обладает направленностью, структурной целостностью, способностью к развитию и изменению уровней функционирования (ситуативного и надситуативного), способностью к преобразованию предмета познания (М.М. Кашапов, В.Ф. Юлов). Психологическая природа понятия «проблема» раскрывается в выделяемых авторами видах проблем: в зависимости от источника возникновения проблем - перцептивная задача и концептуальная проблема (В.Ф. Юлов, Ю.В. Громько); на основании продолжительности существования, характера и уровня проявления – сущностные, социокультурные и ситуативные (А.И. Пригожин). Осмысление и осознание проблемности выражается в формулировании и структурировании проблемы. Характер сформулированной проблемы, по мнению С. Л. Рубинштейна, определяется опытом субъекта. Анализ эмпирических исследований, описанных в литературе, показывает, что можно выделить уровни формулирования проблем на основании сформированной культуры проблематизации: интуитивный и рефлексивный (В.Ф. Юлов), ситуативный, надситуативный (М.М. Кашапов). Уровень проблемности профессионала отражается в сформулированной им проблеме. Формулирование проблем – очень важный и сложный процесс. «Успешное формулирование проблемы может быть

равносильно «половине» решения проблемы» (А.И. Пригожин). В нашем исследовании формулирование проблемы – это показатель эффективности разработанной технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста. С одной стороны, формулирование проблемы есть результат процесса проблематизации, с другой, формулирование – это процесс по объективированию, созданию знаковой, вербальной формы проблемы. Проанализированы точки зрения на процесс формулирования проблем и таких ученых как К. Дункер, С. Оптнер, А.И. Пригожин.

Анализ концепций, раскрывающих сущность понятия «проблема», ее виды и подходы к формулированию, позволяют определить основные критерии сформулированной проблемы:

1. Отражение в формулировке субъективной оценки с точки зрения своих целей и ценностей (личностная значимость проблемы для человека).

2. В формулировке должно быть отражено противоречие. Противоречие между тем, что представляет собой известное, и неизвестным. Противоречие может присутствовать не всегда, это зависит от глубины анализа проблемы. Противоречие может быть как внутренним – системным (между элементами и отношениями внутри объекта), так и рассогласованием между наличным и желаемым, целевым состоянием.

3. По определению проблемы ее формулировка должна отражать известное и неизвестное. Неизвестное может быть представлено в форме: а) цели; б) способа деятельности; в) условий деятельности. Известное – условия ситуации, исходные данные, прежние знания и опыт человека. В формулировке должна отражаться суть проблемы, а значит, все самые важные ее аспекты.

4. Отражение причинно-следственных связей между фактами.

5. «Обратимость». От правильно сформулированной проблемы можно перейти к постановке задачи и значит, к ее решению. Зеркальное отражение формулировки проблемы – это постановка цели как желаемого результата деятельности. Качественная и полная формулировка должна давать представление о возможном направлении ее решения.

6. Требования по форме: конкретность – однозначное определение терминов, отсюда и критерий того, что можно перейти к постановке задачи; лаконичность – небольшой объем, формулировка не должна содержать пространственных рассуждений о ситуации.

Точность – валидность, соответствие определения проблемы явлению, которое оно определяет. Этот критерий нельзя непосредственно определить исходя из формулировки, необходимо уточнение в беседе с автором.

7. Формулирование проблемы в понятиях. Для формулировки должны использоваться понятия, смысл которых однозначно трактуется в профессиональном сообществе.

8. В развитой формулировке должны быть отражены результаты рефлексии над содержательной стороной деятельности, указание на затруднения именно в содержательном плане, результаты познания действий, их критики и возможные варианты формирования новой нормы действий.

Второй параграф «Активные методы обучения как средство диагностики проблем профессиональной деятельности специалистов в процессе обучения взрослых». Активные методы обучения – совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью, ориентированных на конструирование ситуаций обучения, характеризующихся активизацией мышления и поведения обучаемых.

Специфика этих методов заключается в следующем: высокая степень вовлеченности обучаемых в учебно-воспитательный процесс; творческий характер занятий; направленность на развитие или приобретение профессиональных, интеллектуальных поведенческих навыков и умений в сжатые сроки; достижение субъектной позиции в образовательном процессе; сокращение пути от получения теоретических знаний до их практического применения.

В параграфе анализируются теоретико-методологические основания применения активных методов в практике обучения, раскрытые в работах авторов М.М. Кашапова, В.С. Дудченко, А.А. Вербицкого, Ю.С. Арутюнова, Л.В. Путляевой, В.А. Якунина, Ю.Н. Кулюткина, Н.В. Кузьминой. Определены существенные характеристики методов, которые используются для диагностики проблем профессиональной деятельности специалистов: деловая игра, методы коллективной творческой деятельности (мозговая атака, синектика, SWOT -анализ) и неимитационные (рефлексивные техники, проблемный и продуктивный инновационный семинар).

Третий параграф «Технология диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающегося». По определению О.С. Анисимова, технология – совокупность приемов и способов получения, обработки или переработки. Описание процессов, инструкций по выполнению, технологические правила, требования, карты, графики. Место технологии в научно-познавательной деятельности определяется основной целью – получением принципиально нового теоретического или эмпирического знания. Привлекательность технологии в том, что с ее помощью осуществляется перевод интеллектуально-научной информации на язык практических действий.

Технологию диагностики мы определяем как систему логически последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур, связанных между собой единой целью: получить объективные, достоверные данные об изучаемом явлении или процессе для их последующего использования в образовательной практике.

В параграфе раскрывается сущность гуманитарных технологий, требования и критерии технологизации (А.И. Пригожин, Г.С. Селевко), структура технологии с точки зрения акмеологического подхода (Г.С. Михайлов и С.В. Тарасенко). Для определения этапов достижения цели диагностики – выявления проблем профессиональной деятельности обучающихся дан анализ понятия «совместная деятельность» (А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Р.Л. Кричевский Е.М. Дубовская, И.М. Улановская), определены факторы и условия эффективного взаимодействия (Г.В. Акопов, А.И. Донцов, А.Л.

Журавлев, В.В. Рубцов, А.М. Матюшкин, А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков), рассмотрены формы организации групповой работы (Н.В. Клюева). Представлено общее описание технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающегося в образовании взрослых, включающая в себя цель, задачи, методологические основания, условия технологического процесса, характеристику субъекта и объекта технологии, этапы достижения цели и способы прогнозирования результатов. Технологические этапы деятельности преподавателя-консультанта по диагностике проблем профессиональной деятельности специалистов представлены на рисунке 1.

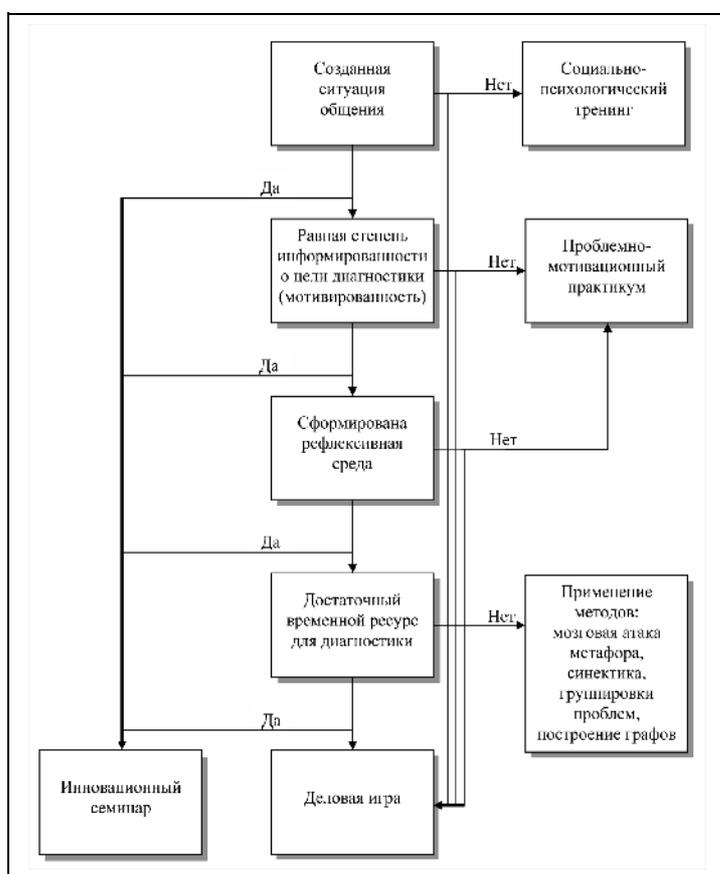


Рис. 1. Технологическая схема этапов деятельности преподавателя-консультанта по диагностике проблем профессиональной деятельности специалистов

В третьей главе «*Эмпирическая апробация технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающегося в образовании взрослых*» представлено описание организации и содержания этапов апробации технологии диагностики, изложены результаты оценки ее эффективности.

Эмпирическая апробация технологии диагностики проходила в период с ноября 2004 года по декабрь 2006 года на базе государственного образовательного учреждения "Региональный инновационный центр" Омской области, реализующего с 1998 года программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов сферы культуры. Это специалисты библиотечной, музейной, культурно-досуговой деятельности (менеджеры районных, городских, и сельских домов культуры, режиссеры досуговых программ, художественные руководители), преподаватели и директора детских музыкальных и художественных школ, руководители методических городских зональных объединений, руководители отделов культуры районов области.

Описание выборки исследования. Выборку составили 77 респондентов – слушатели групп профессиональной переподготовки, специалисты и руководители сферы культуры, обучающиеся по семи направлениям образовательных программ (Таблица 1)

Таблица 1

Наименование групп обучающихся, принявших участие в исследовании

№ группы	Наименование групп	Количество обучающихся
1	Художественное творчество. Психология художественного творчества (П)	14
2	Художественное творчество. Преподавание художественных дисциплин в учебных заведениях культуры и искусства (МХК)	13
3	Режиссура. Режиссер-педагог детского (молодежного театрального коллектива) (Р)	13
4	Менеджмент. Управление персоналом (УП)	10
5	Менеджмент в библиотечном деле (МБД)	9
6	Менеджмент в социально-культурной сфере. Культурно-досуговая деятельность (МСКС)	9
7	Художественное творчество. Преподавание музыкально-теоретических дисциплин в ДМШ, ДШИ (МТД)	9

Для проверки одной из частных гипотез выборка делилась на две подгруппы:

1 подгруппа – респонденты с высшим образованием, включающая в себя обучающихся в трех группах профессиональной переподготовки: "Художественное творчество. Преподавание художественных дисциплин в учебных заведениях культуры и искусства", "Художественное творчество.

Психология художественного творчества", "Менеджмент. Управление персоналом в сфере культуры".

2 подгруппа – респонденты со средне-специальным образованием, включающая в себя обучающихся в четырех группах профессиональной переподготовки: "Художественное творчество. Преподавание музыкально-теоретических дисциплин в ДМШ, ДШИ", "Режиссура. Режиссер-педагог детского (молодежного театрального коллектива)", "Менеджмент в социально-культурной сфере. Культурно-досуговая деятельность", "Менеджмент в библиотечном деле".

1-й этап исследования – диагностический (подготовительный) проводился в 2004 году с сентября по декабрь на "входе" в процесс обучения по программам профессиональной переподготовки и связан с выявлением потребностно-мотивационных и когнитивных особенностей обучающихся.

Для исследования мотивов обучения применялась анкета "Мотивы обучения". В анкету включены 12 мотивов, выявленных на основе теоретического анализа источников, раскрывающих мотивационные особенности взрослых в обучении и данных собственных эмпирических исследований (интервьюирование обучающихся).

Ожидания от обучения на "входе" исследовались с помощью анкеты ожиданий, разработанной Ю.В. Синягиным. Методика направлена на оценку обучающимися своих ожиданий от предстоящего обучения. Методика включает в себя 20 шкал – параметров, по которым слушатель оценивает свои ожидания от обучения.

Первичная диагностика проблем профессиональной деятельности проводилась с помощью письменного опроса.

Определение уровня формулировок проблем профессиональной деятельности обучающихся осуществлялось с помощью экспертной оценки.

Процедура экспертной оценки сформулированных проблем обучающимися:

1-й этап – подбор группы экспертов

В группу экспертов вошли три специалиста:

1 эксперт – специалист, знающий специфику профессиональной области сферы культуры, которая является предметом образовательной деятельности той или иной программы профессиональной переподготовки и являющийся преподавателем-консультантом Центра.

2-й и 3-й эксперты – преподаватели-консультанты, осуществляющие образовательный процесс по указанным семи программам профессиональной переподготовки.

2 этап – оценивание

Экспертам были выданы оценочные листы, где были представлены формулировки проблем, наработанные в каждой из исследуемых семи групп. Количественную оценку формулировок проблем эксперты осуществляли согласно выработанным в теоретической части критериям.

Перевод качественного анализа в количественные показатели производился с помощью введения 3-балльной оценки, определяющей уровень выраженности каждого из 8-ми критериев в формулировке:

0 баллов – критерий совсем не выражен в формулировке;

1 балл – критерий выражен в формулировке частично;

2 балла – критерий выражен в формулировке полностью.

Максимальное количество баллов, которым могли оценить эксперты качество формулировки, составляет 16 баллов.

Проведенный анализ результатов исследования на данном этапе выявил следующие особенности обучающихся:

На "входе" у обучающихся выражена мотивация к профессиональному развитию в процессе обучения. Преобладающими мотивами обучения слушателей групп профессиональной переподготовки являются мотивы: приобретение профессиональных навыков (1 ранг), достижение успехов в работе (2 ранг), для разрешения проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности (3 ранг). Отвергаемыми мотивами являются мотивы: для получения документа для прохождения аттестации (11 ранг), ради удовольствия от учебы (10 ранг), устраивает организация учебного процесса (9 ранг). Значимых межгрупповых различий по критерию Краскала–Уоллиса не выявлено.

Примерно у 50 % специалистов сферы культуры, пришедших обучаться по программам профессиональной переподготовки, сформирована познавательная потребность в развитии своих способностей по анализу и решению конкретных проблем, связанных с профессиональной деятельностью, что подтверждает результаты, полученные при анализе мотивов обучения.

Значимые межгрупповые различия в степени ожиданий выявлены по шкалам: 6 – приобрести знания, обеспечивающие реализацию творческого подхода в решении профессиональных проблем, 9 – развить умения передавать свой опыт и знания детям, коллегам, 15 – обучение будет способствовать повышению самооценки, 16 – развить базовую педагогическую, психологическую, управленческую компетентность (в зависимости от группы), 19 – расширить круг неформальных деловых и личных связей.

На наш взгляд, межгрупповые отличия по данным шкалам ожиданий обусловлены спецификой профессиональной деятельности обучающихся и указывают на проблемные области в профессиональной деятельности исследуемых респондентов.

Обучающиеся всех групп профессиональной переподготовки демонстрируют низкий уровень формулирования проблем (4,5 балла при максимально возможных 16 баллах).

Качественная и количественная обработка результатов исследования, отражающих преобладающие содержательные типы проблем и типы формулировок, проводилась с помощью обобщающей схемы, предложенной А.И. Пригожиным.

По содержанию формулировки можно разделить на 4 группы:

1 – формулировки, указывающие на низкую материальную базу учреждений, где работают обучающиеся (социально-культурные);

2 – формулировки, указывающие на нехватку профессиональных знаний (ситуативные);

3 – формулировки, указывающие на необходимость развития личностных качеств, влияющих на эффективность профессиональной деятельности (сущностные);

4 – формулировки, сообщающие о низком уровне персонала учреждения, нежелании руководства внедрять инновационные подходы в деятельность учреждения (сущностные).

Назывные формулировки составляют 100%, из них сущностные проблемы отражены в 37,2% формулировок, социокультурные – в 25,6% формулировок, ситуативные – в 37,2% формулировок.

Уровень формулирования проблем слушателей со средне-специальным образованием также не отличается от уровня формулирования проблем слушателей с высшим образованием.

При формулировании проблем на «входе» выявился ряд психологических трудностей, испытываемых обучающимися:

1. Неготовность осознавать факт своей некомпетентности и как следствие осознавать наличие проблем в профессиональной деятельности.

2. Не достаточно осознана своя роль в ситуации профессиональной деятельности. В связи с этим многие затруднения формулируются указанием причины, лежащей вне субъекта (плохая экономическая ситуация, не сформирована система управления и т.д.)

3. Нежелание изменять собственные социальные установки, позиции. Так, пассивная профессиональная позиция, связанная с ожиданием дальнейшего государственного протекционизма и финансирования (государство должно разработать инновационные программы для педагогов, концепцию модернизации художественного образования в области, руководители учреждений – концепцию развития школы и т.д.). В связи с этим отсутствует мотивация к приобретению навыков формулирования проблем профессиональной деятельности и их решения.

4. Отсутствие общения с профессиональным сообществом, находящимся в современном информационном пространстве, формирует уверенность в отсутствии проблем в профессиональной деятельности, а, следовательно, человек испытывает психологическое сопротивление, когда ему необходимо сформулировать эти проблемы.

5. Отсутствие уверенности в том, что возможно влияние на ситуацию (все равно ничего не изменишь), Как следствие проблемы не формулируются как источник (запуск) собственной активности.

6. Отсутствие средств рефлексивной деятельности. Нет осознания того, что для формулировки проблемы необходимо выйти за пределы деятельности в метапозицию (актуализация надситуативной проблемности) и из нее сформировать отношение к происходящему.

7. Трудности вербальной формулировки. Сложности возникают в четком проговаривании своего видения ситуации. Возможно для работников сферы культуры образное, ассоциативное мышление более присуще.

8. Миф о том, что думать нечего, надо действовать. Стремление принять решения, без глубинного понимания сути происходящего.

9. Отсутствие востребованности нового уровня образованности со стороны социума (руководителей, коллег) снижает мотивацию специалиста к приобретению навыков сложной исследовательской, творческой деятельности по формулированию проблем.

2-й этап исследования – апробация технологии – проводился в период с января 2005 года по январь 2006 года. Этап включал в себя разработку организационно-методического обеспечения технологии диагностики проблем профессиональной деятельности специалистов и ее апробирование во взаимодействии преподавателя и обучающихся во всех исследуемых группах (приложение 1 диссертационного исследования). Полученная на первом этапе диагностическая информация использовалась при применении технологии в конкретной группе профессиональной переподготовки.

На наш взгляд, проведение диагностики в соответствии с разработанными технологическими этапами позволяет преодолеть выявленные психологические трудности при формулировании проблем и тем самым повысить качество формулировок, а значит и вероятность нахождения верного решения проблем.

3-й этап исследования – оценка эффективности технологии – проводился с января по декабрь 2006 года. Заключался в оценке эффективности применяемой технологии через выявление субъективных показателей: уровня формулирования проблем профессиональной деятельности, определение его динамики, динамики мотивации обучения, степени реализации ожиданий от обучения, оценки содержания и форм образовательного процесса и объективного критерия: количества внедренных дипломных проектов в практику – деятельность учреждений сферы культуры.

Для выявления уровня формулирования проблем после применения технологии диагностики проблем профессиональной деятельности так же, как и на первом этапе, применялась экспертная оценка.

Анализ средних межгрупповых значений позволяет сделать вывод о том, что уровень формулирования проблем, а значит и их осознания, значительно повысился.

Средние значения качества формулирования проблем обучающихся в группах "Психология художественного творчества", "Преподавание художественных дисциплин в ДШИ", "Управление персоналом", "Менеджмент в библиотечном деле", "Преподавание музыкально-теоретических дисциплин" указывают на высокий уровень формулирования проблем.

Средние значения качества формулирования проблем обучающихся в группах "Режиссер-педагог театрального коллектива" и "Менеджмент социально-культурной деятельности" указывают на средний уровень формулирования проблем.

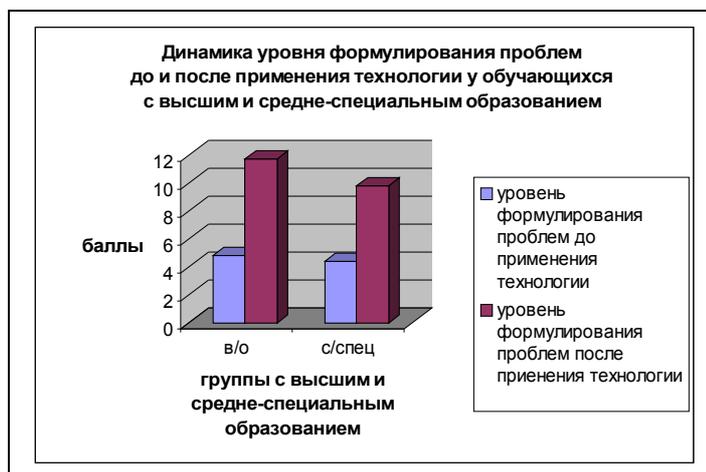
Наиболее высокое качество формулирования проблем демонстрируют обучающиеся группы "Преподавание музыкально-теоретических дисциплин" (12,8 баллов из 16).

Наиболее низкое качество формулирования проблем демонстрируют обучающиеся группы "Менеджмент социально-культурной сферы" (7,8 баллов из 16).

Эти выводы подтверждаются статистическим анализом по критерию Краскала–Уоллиса, который показал, что в уровне формулирования проблемы на "выходе" есть значимые межгрупповые различия (хи-квадрат эмп. = 26, 602 при хи-квадрат 0,05 = 12,592).

Для проверки гипотезы о различиях в уровне формулирования проблемы обучающихся с высшим и средне-специальным образованием применялся критерий Манна–Уитни, который выявил значимые различия ($U = 508,5$ при $p = 0,05$) в уровне формулирования проблемы на "выходе" между этими двумя выборками (Рисунок 2).

Рисунок 2



Таким образом, можно сделать вывод о том, что эффективность диагностики проблем профессиональной деятельности во взаимодействии преподавателя и обучающихся определяется факторами:

- а) уровнем базового образования;
- б) спецификой профессиональной деятельности, предполагающей в большей степени решение аналитических, а не творческих задач.

Анализ типов формулировок позволяет сделать вывод о том, что 22 % составляют назывные формулировки, 41,5 % – причинно-следственные, 32,4 % – антитезные.

По содержанию проблем (по А.И. Пригожину):

1. Сущностные – 51,9 %, включающие в себя 4 группы проблем:
 - стратегические проблемы – неопределенны цели деятельности учреждений культуры в новых условиях – специалисты не могут структурировать свои профессиональные цели;
 - отношения по вертикали – руководители не понимают и не приветствуют инновации, предлагаемые сотрудниками;

– отношения по горизонтали – отсутствие единой команды профессионалов из-за нахождения в различном информационно-профессиональном пространстве;

– проблемы личностного роста.

2. Социокультурные – 12,9 %. Это проблемы, связанные с культурным, экономическим, гражданским уровнем развития общества, влияющим на эффективность профессиональной деятельности.

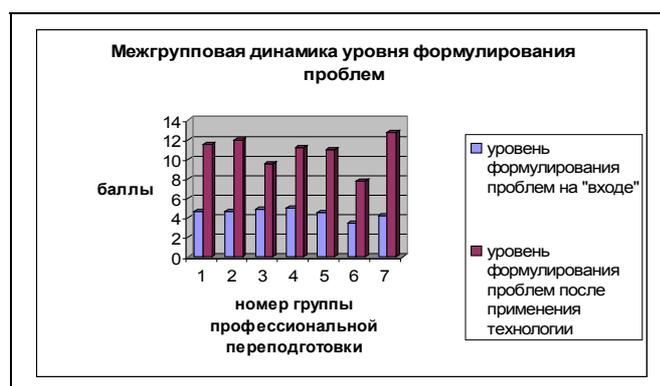
3. Ситуативные – 31,1%. Проблемы, отражающие нехватку внутренних ресурсов (знаний, качеств), влияющих на эффективность профессиональной деятельности.

Результаты качественно-количественного анализа демонстрируют преобладание причинно-следственных и антитезных формулировок – 73,9 % и существенных проблем – 51,9 %.

Это говорит о достаточно высоком уровне формулировок проблем, а следовательно, высокой степени их осознанности и возможности решения.

Возможность решения подтверждается тем, что все обучающиеся смогли сформулировать задачи как способы решения сформулированных ими проблем (Рисунок 3).

Рисунок 3



По окончании обучения был проведен диагностический срез преобладающих мотивов возможного дальнейшего обучения с помощью анкеты "Мотивы обучения" и степени реализации ожиданий от обучения на "выходе" с помощью "Анкеты ожиданий".

Выявлено, что у большинства обучающихся (52 %) на "выходе" преобладают мотивы дальнейшего профессионального развития. Это позволяет сделать вывод о том, что в процессе обучения организаторами и преподавателями создавались оптимальные стимулы для поддержания и формирования мотивации к постоянному профессиональному развитию.

Анализ межгрупповых различий преобладающих мотивов возможного дальнейшего обучения выявил значительное отличие обучающихся группы "Управление персоналом" от обучающихся остальных групп, где мотивы, характеризующие в общем виде качество образовательного процесса, "привлекает преподавательский состав" и "интерес вызывает само образовательное учреждение "РИЦ" респонденты данной группы поставили

на последние места (9, 10). На наш взгляд, это можно интерпретировать как некоторую неудовлетворенность процессом обучения в Центре.

Обучающиеся групп "Менеджмент социально-культурной сферы" и "Преподавание художественных дисциплин в ДШИ" определяют мотивам "привлекает преподавательский состав" и "интерес вызывает само образовательное учреждение "РИЦ" места, входящие в первую пятерку мотивов, определяющих желание обучаться вновь. Это может свидетельствовать о высокой степени удовлетворенности обучающихся данных групп процессом обучения в "РИЦ".

Положительная динамика по мотиву "ради удовольствия от учебы", что позволяет нам сделать вывод о формировании организаторами и преподавателями в совместной деятельности с обучающимися положительной установки к образовательной деятельности у слушателей. Также наблюдается значительная положительная динамика по мотиву "привлекает преподавательский состав", что говорит о высоком качестве образовательного процесса.

Анализ реализации ожиданий от обучения показал, что от 46,8 до 52% респондентов отмечают, что в значительной (4 балла) и очень большой степени (5 баллов) реализовались ожидания, связанные с формированием *базовых компетентностей специалистов*. От 40 до 46, 8% респондентов отмечают, что в значительной и очень большой степени реализованы ожидания, связанные с *развитием рефлексивных способностей*, 40% респондентов отмечают, что в значительной и очень большой степени реализовались ожидания, связанные с *личностным ростом* обучающихся.

В большей степени, чем предполагалось обучающимися на "входе", реализовались ожидания: "прояснить для себя понимание смысла своей жизни и профессиональной деятельности", "развить свои рефлексивные способности", "повысить личностную и профессиональную самооценку", "повысить свою эрудицию", "вырваться из текучки", переключиться с "неотложного" на "важное". Этот результат также может свидетельствовать об эффективности апробированной технологии.

Поскольку диагностику проблем профессиональной деятельности обучающихся мы определяем обязательным этапом в выстраивании эффективного образовательного процесса на «выходе» была выявлена степень субъективной удовлетворенности обучающихся семи исследуемых групп качеством реализации образовательных программ в Центре, по которым они обучались. Она оказалась достаточно высокой 83 %. Исключение составляет группа "Управление персоналом" (64%). Это можно объяснить отсутствием преподавателей-консультантов в области управления персоналом в сфере культуры, т.к. это направление управленческой деятельности только начинает внедряться в учреждениях культуры. Соответственно, преподаватели не могли давать четкие ответы на возникающие в процессе обучения конкретные профессиональные вопросы.

В качестве объективного критерия эффективности применяемой в процессе обучения технологии диагностики проблем профессиональной деятельности

анализировался уровень защиты дипломных проектов (итоги государственной аттестации) и степень внедрения дипломных разработок в практическую деятельность.

Так, средний балл выпускников семи групп профессиональной переподготовки составил 4,6. Наиболее высокий средний балл получили работы обучающихся групп "Преподавание музыкально-теоретических дисциплин" (5), "Психология художественного творчества", "Преподавание художественных дисциплин в ДШИ", "Управление персоналом" (4,8). Относительно низкий средний балл получили работы группы "Менеджмент социально-культурной деятельности" (4,3). Эти результаты соотносятся с выводами эмпирического исследования, отражающими уровень формулирования проблем.

65 % выпускников всех исследуемых групп профессиональной переподготовки реализуют дипломные проекты в практической деятельности.

Представленные выводы позволяют сделать заключение о высокой эффективности апробированной технологии. Надежность и валидность выводов обеспечивается достаточным количеством групп респондентов, обладающих различными внутренними и внешними ресурсами и демонстрирующих одинаково высокие результаты на "выходе".

В *заключении* подводятся итоги диссертационного исследования, определяются перспективные направления дальнейшего исследования проблемы и формулируются следующие *выводы*:

1. Диагностика проблем профессиональной деятельности специалиста является важнейшим этапом в эффективной организации процесса обучения взрослых в рамках инновационной и исследовательской моделей обучения.

2. Существуют условия, организованные последовательно и детерминирующие эффективность процесса диагностики проблем профессиональной деятельности обучающихся: созданная ситуация общения, равная степень информированности (мотивированность), сформированная рефлексивная среда, временной ресурс.

3. Эффективность реализации технологии определяется осуществлением взаимодействия преподавателя – консультанта с обучающимися на основе процессного стиля деятельности.

4. Технологически выстроенная диагностика проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся позволяет преодолеть психологические трудности в формулировании проблем и повысить уровень формулировок как результата диагностики.

5. Предложенная технология универсальна с точки зрения ее применения с разными категориями специалистов (различных по должностному статусу, профессиональной принадлежности, уровню базового образования).

6. В нашем исследовании эффективность технологии выше в группах обучающихся с базовым высшим образованием и направленностью профессиональной деятельности в сфере культуры на решение аналитических, а не творческих задач.

Таким образом, основная гипотеза о том, что на эффективность обучения в системе повышении квалификации влияет качество диагностики реальных проблем профессиональной деятельности специалиста, и выявление реальных проблем способствует повышению мотивированности обучающихся, определяет содержание и методы работы преподавателя-консультанта, позволяет интегрировать опыт, полученный в обучение, в реальную профессиональную деятельность подтвердилась.

Публикации в издании, рекомендованном ВАК:

1. Московцева О.В. Социально-психологические особенности взрослого как субъекта образовательной деятельности // Омский научный вестник . – 2006. - № 8 (45), - С. 252-257.

Другие научные работы:

2. Московцева О. В. Психолого-педагогические особенности, влияющие на качество дополнительного профессионального образования взрослых // Дополнительное профессиональное образование: достижения, проблемы, тенденции: материалы всероссийской научно-практической конференции. - Кемерово: ГОУ «КРИПО», Ч. 1, 2005. - С.108-111.

3. Московцева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса как фактор оптимизации познавательной активности взрослых // Психология образования: региональный опыт: материалы второй национальной научно-практической конференции. - Москва, 2005. - С. 296-297.

4. Московцева О.В. Теоретические основы разработки технологии диагностики проблемного поля специалиста в образовании взрослых// Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: материалы третьей национальной научно-практической конференции. - Москва, 2006.- С. 21-23.

5. Московцева О.В. Теоретико-методологические основания и социально-психологические эффекты процесса обучения взрослых // Непрерывное образование специалистов как стратегия развития профессиональной карьеры: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Кемерово: ГОУ «КРИПО», Ч. 1, 2006. - С. 55-57.

6. Московцева О.В. Некоторые проблемы теории и практики в образовании взрослых//Интегративная психология: теория и практика: материалы конференции. - Ярославль, - 2007.- С. 140-141.

7. Московцева О.В. Максютова Р.М. Психологическое сопровождение обучения взрослых как один из факторов повышения эффективности постдипломного образования//Постдипломное образование в системе непрерывного образования: материалы 5-ой международной научно-практической конференции. - Санкт-Петербург: СПбГАПО, 2005. - С. 128-130.

8. Московцева О.В., Максютова Р.М., Резина О.А. Инновационные подходы в повышении компетентности кадрового потенциала культуры Омской области в современных социально-экономических условиях // Экономика региона: комплексные инновационные подходы и решения: материалы межрегиональной научно-практической конференции.-Омск: Правительство Омской области, 2005.- С. 269-273.
9. Московцева О.В., Максютова Р.М., Гладкова И.Б. Инновационные подходы в обеспечении качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов сферы культуры// Модернизация системы дополнительного профессионального образования. Сборник научных трудов по материалам 1 всероссийской Интернет-конференции. / Под ред. Н.В. Силкиной, О.И. Сидорова. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2007. – С. 87-100.