

Методология целеполагания образовательной программы

¹ Юрий Станиславович Тюнников

² Валентина Владимировна Крылова

¹ Сочинский государственный университет, Россия

354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

доктор педагогических наук, профессор

E-mail: tunn@yandex.ru

² Сочинский государственный университет, Россия

354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: valensiyaletter@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждаются проблемные вопросы целеполагания дополнительного профессионального образования, методология которого построена на категориальных оппозициях социокультурного и профессионально-личностного уровня и их редукции. Дана характеристика целевой направленности образовательной программы с позиции задач формирования нормативно заданного уровня профессиональной готовности специалиста и актуальных механизмов ее саморегуляции.

УДК 374

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, целевая направленность образовательной программы, профессиональная готовность специалиста, саморегуляция профессиональной готовности.

Практическая разработка образовательной программы начинается с вопроса об ее целевой направленности. Ответ на него должен давать необходимые представления об основном назначении предоставляемой образовательной услуги. Нередко на практике целеполагание подменяется целепостановкой. Происходит это главным образом потому, что за этими понятиями стоят смежные и во многом взаимосвязанные процедуры проектирования. Если говорить обобщенно, то мы имеем дело с проектной задачей, решение которой предполагает последовательное выполнение процедур целеполагания и целепостановки. Поскольку в нашей статье речь пойдет о целеполагании дополнительного профессионального образования (ДПО), то можно предложить следующие определения.

Целеполагание в системе дополнительного профессионального образования – это проектная процедура определения социокультурной и профессионально-личностной значимости разрабатываемой образовательной программы.

Целепостановка в системе дополнительного профессионального образования – это проектная процедура разработки педагогических целей образовательной программы с позиции общих социокультурных ценностей общества, профессионально-личностных ценностей и интересов специалиста.

На наш взгляд, рациональный смысл и значение целевой направленности образовательной программы наиболее точно и полно передает категориальная оппозиция «потребность – возможность», а смысл и значение педагогических целей образовательной программы – категориальная оппозиция «потребность – ожидаемый результат».

Категориальную оппозицию, раскрывающую суть целевой направленности, следует рассматривать на двух уровнях целеполагания. Первый уровень – социокультурное целеполагание образовательной программы. Второй уровень, соподчиненный первому, – профессионально-личностное целеполагание образовательной программы.

На уровне социокультурного целеполагания названная категориальная оппозиция приобретает форму «социальная потребность – институциональная возможность». Категория «социальная потребность» в данном контексте репрезентирует социальный заказ на воспроизводство квалификационной структуры общества (в ее отраслевой и региональной специфике или специфике отдельно взятого производства), а категория «институциональная возможность» – образовательные возможности системы ДПО в плане

актуального и перспективного соответствия социальному заказу. Объективным источником данной категориальной оппозиции является противоречие между динамикой квалификационной структуры общества и институциональным потенциалом системы ДПО в части обеспечения воспроизводства квалификационной структуры.

Очевидно, обозначенная категориальная оппозиция преодолевается в содержательной плоскости некоторой третьей категории, объективно связанной и с социальным заказом, и с образовательными возможностями системы ДПО. В качестве такой категории выступает категория социально-образовательного статуса ДПО. Необходимость введения и разработки данной категории имеет свою аргументацию (см. об этом подробнее в наших работах [1, 2]). Здесь же отметим лишь основное:

1. Социально-образовательный статус определяет социальные нормы и ценности ДПО, структуру и сущностные связи ДПО в системе «личность – государство – общество – производство», функции, место и потенциал образовательного учреждения ДПО.

2. Социально-образовательный статус ДПО как социальный и нормативно-правовой регулятор обладает свойством системности и представляет собой синтез более частных («аспектных») статусов. В зависимости от задач и аспекта анализа системы ДПО, общей и дифференцированной оценки деятельности образовательного учреждения важно различать основные виды социально-образовательного статуса, такие, как организационно-правовой статус, социально-культурный статус, профессионально-образовательный статус. Данное обстоятельство имеет принципиальное значение, поскольку в общую структуру социально-образовательного статуса учреждения ДПО, наряду с «предписываемым» статусом, каковым является организационно-правовой статус, включены «приобретаемые» статусы, имеющие конкурентную природу, – социально-культурный и профессионально-образовательный.

3. Комплексное обследование состояния и динамики развития системы ДПО (соответственно, отдельных учреждений, предоставляющих образовательные услуги) предполагает использование различных параметров и показателей в единой системе оценок, что, в свою очередь, предопределяет поиск и необходимость обращения к интегральной категории. Понятие социально-образовательного статуса, отвечающее требованиям инвариантности, полноты и объективности, является интегральной основой для построения системы оценок, служит базисом для выявления сущностных характеристик ДПО и соответствующих наборов индикаторов.

4. Понятие социально-образовательного статуса образовательного учреждения в контексте анализа сложных взаимосвязей социальной системы «государство – общество – производство – образование» приобретает значение методологического принципа. В таком широком контексте появляются значимые предпосылки для выработки и реализации требований системного подхода к решению проблем, связанных с развитием системы ДПО в целом. При этом сама категория социально-образовательного статуса предстает в проективном плане и выступает как принципиально новый элемент управления, в частности, оценки, планирования и прогнозирования системы ДПО.

На втором, профессионально-личностном уровне, категориальная оппозиция «потребность – возможность» приобретает форму «*социально-профессиональная устойчивость работника – социально-образовательный статус учреждения ДПО*». Данная форма категориальной оппозиции выражает, с одной стороны, потребность современного работника в социально-профессиональной устойчивости, а с другой – статусную меру соответствия потенциала отдельно взятого учреждения ДПО актуальным требованиям заказчика (работодателя) и потребителя образовательной услуги (слушателя). Объективным источником категориальной оппозиции выступает противоречие между уровнем профессиональной готовности работника в сложившихся условиях профессиональной деятельности и в ближайшей перспективе и реальным потенциалом образовательного учреждения в части обеспечения социально-профессиональной устойчивости работника в условиях подвижности трудовых функций (по К. Марксу).

Зададимся вопросом, посредством какой категории преодолеваются противоречия, лежащие в основе названной категориальной оппозиции? Очевидно, это основная категория целеполагания, определяющая всю структуру целевой направленности ДПО. Именно с нее начинается разработка всей конструкции образовательной программы.

Обычно в качестве такой центральной категории используются профессиональная компетенция, профессиональная деятельность, профессиональные способности,

профессиональная квалификация, профессиональная мобильность, способность принимать ответственные решения, профессиональные знания, умения, навыки и др. Именно их мы обнаруживаем в принятых сегодня формулировках целевой направленности (главной цели, целевой установки) образовательных программ ДПО.

Однако, решая вопрос целевой направленности ДПО с точки зрения педагогической рациональности (категории объективной необходимости и педагогической целесообразности), предпочтение следует отдать **профессиональной готовности**. Сделать это нужно, прежде всего, потому, что все вышеназванные (и неназванные) качества современного работника являются производными его профессиональной готовности.

В психологии готовность к деятельности рассматривается как личностное образование, обеспечивающее эффективность деятельности в некоторой предметной области (Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий и др.). В частности, под готовностью понимается «целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение» [3]. Исследователи рассматривают готовность как сложное целостное образование, динамическое явление, детерминированное внутренними и внешними факторами; как систему интегрированных структурных компонентов.

В психолого-педагогических работах имеют место два основных подхода к пониманию структуры готовности: функциональный и личностный. С точки зрения функционального подхода (А.Г. Ковалев [4], Н.Д. Левитов [5], В.А. Мижериков [6 и др.] готовность рассматривается как предстартовая активизация психических функций, а ее структура соотносится со структурой определенного вида деятельности (познавательный, эмоциональный, мотивационный, волевой компоненты). С позиций личностного подхода (В.А. Крутецкий [7], А.И. Щербаков [8], В.А. Слостенин [9], В.В. Столин [10] и др.) готовность рассматривается как наличие личностных предпосылок эффективного осуществления определенной деятельности, а ее структура соотносится со структурой личности (мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный, нравственный компоненты).

Не отходя далеко от трактовок, предложенных представителями личностного подхода, будем понимать под профессиональной готовностью работника определенный синтез профессионально значимых способностей и потребностей, определяющих его квалификацию.

В частном случае нормативные требования к профессиональной готовности работника могут рассматриваться как на уровне отдельной профессиональной компетенции, так и на уровне их некоторой совокупности. Если состояние профессиональной готовности работника характеризуется как функционально устойчивое, конкурентоспособное, то потребность в ДПО еще или уже не существует. Потребность такого рода возникает лишь в том случае, если имеет место дефицит квалификации, что приводит к тому, что уровень профессиональной готовности приходит в противоречие с требованиями устойчивости, конкурентоспособности. Реализация основных функций ДПО, сопровождающаяся положительными сдвигами в профессиональных и личностных качествах, означает, что в ходе образовательного процесса создаются условия для обеспечения нормативного уровня профессиональной готовности и ее нового цикла. Обеспечение средствами дополнительного образования постоянного рециклинга профессиональной готовности специалистов является важным условием воспроизводства квалификационной структуры общества.

Ситуацию восстановления профессиональной готовности (от частичного обновления до радикальной перестройки) следует квалифицировать как *ситуацию саморегуляции*. К этому выводу приводит анализ процесса поддержания необходимого равновесия между уровнем профессиональной готовности работника и требованиями-детерминантами подвижной профессиональной среды (поддержание профессионально-производственного гомеостаза). Устойчивость такого рода равновесия обусловлена действиями и взаимоотношениями внешних (средовых) и внутренних (субъективных) факторов. Нарушение уже достигнутого равновесия свидетельствует об изменении (как правило, повышении) планки требований к квалификации специалиста. Достижение нового равновесия означает определенным образом организованное движение дискретных

состояний профессиональной готовности к установленной норме. По сути, это есть регламентированный процесс профессионального и личностного развития работника, осуществляемый в контуре саморегуляции профессиональной готовности, результатом которого является интеграция работника в изменившуюся профессиональную среду (или, как говорят в таких случаях, производственную систему).

Следует указать, по крайней мере, на две базовые закономерности, которые обуславливают саморегуляцию профессионально-личностного развития как специально организуемый процесс. Первая закономерность устанавливает объективную зависимость профессиональных и личностных изменений от познавательной самостоятельности, активности и мотивированности личности. Сошлемся в этой связи на К. Роджерса, согласно которому плодотворным вариантом личностного саморазвития является самоактуализация, которая ведет к становлению "полноценно функционирующей личности", ориентирующейся как на свои базовые потребности, так и ценности внешнего мира [11].

Вторая закономерность указывает на избирательный характер саморегуляции процессов развития, что проявляется в особенностях знаний и умений, которыми овладевает и которые оценивает работник, постановке задач, выборе средств и приемов профессионального саморазвития. Безусловно, совершенствование работником своих профессиональных и личностных качеств дело само по себе полезное. Однако для обеспечения нормативно заданной квалификации этого явно недостаточно. Здесь необходима определенным образом «настроенная» саморегуляция, механизмы которой функционально и содержательно связаны с актуальным уровнем профессиональной готовности, с текущими и перспективными требованиями ее обновления и перестройки. Избирательный характер саморегуляции имеет свое объективное основание, проистекающее из места и ведущих видов профессиональной деятельности, выполняемых ролей и функций, социально-профессионального статуса работника, его познавательных способностей и уровня обученности. Очевидно, профессионально-личностное саморазвитие существенным образом влияет на квалификацию работника, обеспечивает ее перманентную устойчивость, если имеет четкие целевые установки, осуществляется системно и рационально и при этом высоко мотивировано.

Итак, резюмируем главное.

Первое. Профессиональная готовность является центральной категорией целевой направленности ДПО. Относительно данного качества личности работника возможно выделение и установление взаимосвязи основных видов профессиональной деятельности, компетенций, способностей, специализированных систем знаний, умений и навыков. В этой связи особо подчеркнем, что в системе ДПО задача формирования профессиональной готовности в строгом смысле не стоит, поскольку наличие такой готовности уже предполагается в том или ином виде и уровне сформированности. Очевидно, она должна лишь определенным образом обновляться, перестраиваться, корректироваться.

Второе. Принципиальным моментом в плане определения целевой направленности ДПО является генерализация в структуре профессиональной готовности, наряду с профессиональной квалификацией (теми или иными компетенциями), относительно самостоятельной группы способностей и потребностей, обеспечивающих профессионально-личностную саморегуляцию работника. Организация образовательного процесса в условиях ДПО с необходимостью предполагает создание условий, при которых становится возможным управление каждым обучаемым развитием своей профессиональной готовности. Наличие таких условий выступает важной предпосылкой для самостоятельного овладения необходимыми профессиональными знаниями и умениями, а также для привлечения слушателей к построению содержания образовательной программы, организации процесса обучения и оценке его результатов.

Как видим, при таком подходе существенным аспектом целеполагания дополнительного профессионального образования становится профессионально-личностная саморегуляция, заданная в определенных регламентных процедурах. Тем самым в практику построения образовательного процесса закладывается продуктивная методологическая установка «развитие самого способа развития» (по В.М. Глушкову), когда активной позиции слушателя и способам саморегуляции изначально отводится ключевая роль в освоении образовательной программы. От уровня актуализации процессов профессионально-личностного саморазвития и уровня их рациональной организации

напрямую зависят важнейшие показатели качества и результативности дополнительного профессионального образования.

Сказанное означает, что применительно к задачам построения образовательной программы ДПО саморегуляция профессионально-личностного развития приобретает самостоятельную значимость и должна разрабатываться в таких проектных значениях, как приоритетная педагогическая цель, мотивационный механизм, дидактическое средство и психолого-педагогическое условие управления образовательным процессом.

Покажем, с какими структурными составляющими профессиональной готовности приходится иметь дело в процессе определения целевой направленности образовательной программы ДПО.

Если рассматривать профессиональную готовность специалиста как систему педагогического моделирования, то в ее структуре можно выделить четыре относительно самостоятельных вида готовности: функционально-ролевую, практико-технологическую, аналитико-поисковую и профессионально-личностную саморегуляцию.

Функционально-ролевая готовность раскрывает профессиональную квалификацию специалиста с позиции выполняемых функций и ролей и соответствующих им видов профессиональной деятельности.

Практико-технологическая готовность раскрывает содержание профессиональной квалификации посредством тех видов профессиональных задач, которые решаются работником в контексте тех или иных видов профессиональной деятельности.

Аналитико-поисковая готовность показывает содержание профессиональной квалификации посредством тех видов проблемных профессиональных ситуаций, с которыми работнику приходится сталкиваться при выполнении тех или иных функций и решении профессиональных задач.

Функционально-ролевая, практико-технологическая и аналитико-поисковая готовности, взятые вместе в определенных взаимосвязях и опосредованиях, определяют *профессиональную квалификацию* работника. Важно подчеркнуть, что «локальные» готовности, относящиеся к профессиональной квалификации, имеют иерархическую соподчиненность, что означает невозможность их полноценного формирования (соответственно, реализации) вне зависимости друг от друга. Так, функционально-ролевая готовность не может осуществляться без должной сформированности практико-технологической и аналитико-поисковой готовности. В свою очередь аналитико-поисковая готовность служит опорой для функционально-ролевой и практико-технологической готовности.

Установление содержательных особенностей *готовности к профессионально-личностной саморегуляции* означает выявление структурных составляющих, играющих активную роль в ее реализации. Если осуществить редукцию данного вида готовности именно с этой позиции, то в качестве ее важнейших структурных составляющих будут выступать профессиональная самоидентификация, профессиональное самопроектирование и профессиональное самообразование. Выделенные составляющие взаимодействуют в структуре профессионально-личностной саморегуляции как ключевые звенья единой логико-смысловой цепи.

Профессиональная самоидентификация, если определять ее место в структуре профессионально-личностной саморегуляции, занимает стартовое положение. Это обусловлено главным образом тем, что профессиональная самоидентификация связана с процессами ориентировки специалиста в изменившейся профессиональной среде, установлением квалификационного соответствия определенной профессиональной группе, соответствия требованиям к профессии, профессиональным нормам, образцам, идеалам и т.д. На перманентный характер профессиональной самоидентификации указывает одно из основных положений теории личностных конструктов Дж. Келли, которое состоит в том, что человек постоянно находится в состоянии проверки своих гипотез относительно окружающего мира, и в случае их не подтверждения он вынужден менять систему своих взглядов [12].

Профессиональное самопроектирование, осуществляемое в целях непрерывного профессионального саморазвития, опирается на результаты самоидентификации и является важным регулятором профессиональной готовности специалиста. Самопроектирование рассматривается в психологии, философии, менеджменте, педагогике, прежде всего, как

социально и профессионально обусловленная деятельность. Философы (В.И. Розанов, Ж.-П. Сартр, В.С. Соловьев и др.) и психологи (А.Г. Асмолов, В.И. Клейман, А.А. Леонтьев, А.Н. Счастливцев и др.) раскрывают самопроектирование как сущностную природу человека, выражающуюся в его «способности строить самого себя, а значит, постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности» (А.А. Леонтьев), как способ культурного самоопределения. В менеджменте обоснована эффективность использования самопроектирования как «обучения действием» (Л.Д. Гительман).

Профессиональное самопроектирование выполняет важные регулятивные функции в соответствии с нормативными требованиями, создает необходимые предпосылки для эффективной профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, что главным фактором, воздействующим на направленность и результаты самопроектирования, выступает не просто внешняя среда и те изменения, которые происходят в содержании профессиональной деятельности, а мера их понимания самим человеком, личностная позиция и те решения, которые он принимает для самого себя. В качестве основных механизмов самопроектирования выступают процессы проблематизации, ценностно-смысловой интерпретации, планирования, самоорганизации и самоконтроля своего профессионального развития. Его основными продуктами, по сути, являются схемы и нормы самоорганизации, оснащенная специальным инструментарием программа личностного и профессионального саморазвития работника, в которой центрированы самооценки, осознаваемые трудности, личностные цели и позиции, проектно заданные виды деятельности, типовые задачи и ситуации.

Профессиональное самообразование означает включенность личности в многообразные процессы формирования и развития своих профессиональных компетенций, модернизации своего профессионального опыта, процессы творческой самореализации, в результате которых возникает новое качество содержания и структуры профессиональной готовности специалиста. Его основными содержательными характеристиками выступают ценностные ориентации, личностные смыслы, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание. Они определяют направленность и динамику развития специалиста, уровень зрелости его личностных компонентов, возможность преобразовывать себя, организовывать самостоятельную деятельность по собственному самосовершенствованию. Профессиональное самообразование фактически замыкает логико-смысловую цепочку профессионально-личностной саморегуляции.

Описывая виды профессиональной компетентности, А.К. Маркова раскрывает индивидуальную компетентность, выделяет такую сторону труда, как целостное профессиональное саморазвитие, содержательными характеристиками которого являются профессиональное самосознание, принятие себя как профессионала; постоянное самоопределение; саморазвитие профессиональных способностей, интериальность, самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация своей профессиональной жизни и др. [13]

На необходимость разработки понятия саморазвития в качестве ключевой характеристики целей, содержания и средств образования указывают многие исследователи (Б.З. Вульф, О.С. Газман, Т.М. Давыденко, В.Н. Колесников, Н.Б. Крылова, В.Г. Маралов, В.А. Петровский, В.В. Сериков, Т.А. Стефановская, Т.И. Шамова, Г.А. Цукерман и др.).

В связи с выделением в структуре профессиональной готовности подсистемы профессиональной квалификации и подсистемы профессионально-личностной саморегуляции целевая направленность образовательной программы ДПО приобретает характерную бинарную структуру. Бинарные отношения показывают, что целевая направленность программы должна рассматриваться и разрабатываться на уровне каждой подсистемы в контексте основных характеристик всех структурных составляющих профессиональной готовности.

На основании изложенного вполне обоснованной представляется следующая формулировка. **Целевая направленность программы ДПО** заключается в создании условий для восстановления (обновления, структурной перестройки) профессиональной готовности специалиста в соответствии с нормативными требованиями на основе управления процессом профессионально-личностной саморегуляции при овладении необходимыми видами профессиональной деятельности, процессами постановки и

решения профессиональных задач, анализа и разрешения проблемных профессиональных ситуаций.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что целевую направленность ДПО следует рассматривать в нескольких отношениях:

- *социально-педагогическом*: целевая направленность предстает в стратегических ориентирах ДПО. В традиционной постановке ее можно сформулировать как развитие у определенной категории работников профессиональной готовности в конкретно заданной области трудовой деятельности (например, в области менеджмента качества, инженерного конструирования, делового общения, иноязычной коммуникативной компетенции и др.). Однако с учетом включения в структуру целевой направленности понятия профессионально-личностной саморегуляции необходимо сделать следующее уточнение. Рациональный смысл целевой направленности ДПО заключается, прежде всего, в том, чтобы развитие у специалиста необходимых профессиональных качеств осуществлялось как управляемый процесс саморегуляции профессиональной готовности. Другими словами, наряду с нормативным (требуемым) уровнем профессиональной квалификации, дополнительное профессиональное образование должно обеспечивать развитие у современного работника также и механизмов устойчивой регуляции своей профессиональной готовности. Причем саморегуляция профессиональной готовности становится в системе целеполагания главной, определяющей. В контексте именно такой целевой установки учреждениям ДПО следует позиционировать свой социально-образовательный статус, ориентируя его на объективные и наиболее значимые показатели профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников в соответствии с нормативными требованиями. Социально-образовательный статус в этом случае создает важные предпосылки для объективной оценки проектных (в части разработки образовательных программ) и собственно образовательных возможностей учреждений ДПО. Подчеркнем в этой связи, что институциональные функции и потенциал учреждения ДПО на рынке образовательных услуг должны определять неформальные, а в первую очередь, содержательные характеристики его социально-образовательного статуса;

- *практико-педагогическом*: целевая направленность предстает в форме регламентной установки, которая заключается в формировании нормативно заданного уровня профессиональной готовности современного специалиста за счет средств и условий активизации механизмов ее саморегуляции;

- *проектном*: целевая направленность предстает в качестве проектного замысла создания образовательной программы. Согласно разрабатываемому нами подходу главная идея проектного замысла состоит в том, чтобы наиболее рациональным образом вписать конкретного работника в контуры саморегуляции своей профессиональной готовности и тем самым создать необходимые условия для развития квалификации до нормативно заданного уровня. Целевая направленность ДПО при таком замысле предстает в виде *функциональной модели саморегуляции профессиональной готовности* специалиста, а содержание образовательной программы начинает разрабатываться в сопряженных характеристиках профессиональной квалификации и процесса профессионально-личностной саморегуляции. Главная задача построения содержания ДПО в этой связи состоит в том, чтобы, исходя из представлений о квалификационном дефиците той или иной категории работников, воссоздать «недостающие элементы квалификации» с опорой на логику и задачи саморегуляции профессиональной готовности.

Целевая направленность ДПО в такой постановке, предваряя этап разработки целей образовательной программы, создает, на наш взгляд, необходимую основу для выработки проектной стратегии, выбора наиболее адекватных и перспективных ориентиров педагогического проектирования.

На практике вопрос целевой направленности ДПО (в его конкретной постановке) должен решаться путем согласования мнений заказчика и разработчика. В этой связи еще раз подчеркнем, что требования к содержанию ДПО могут быть достаточно корректными только в том случае, если они сформированы на основе обстоятельного анализа профессиональной готовности, проводимого, в том числе, и с позиций ключевых задач ее саморегуляции.

Примечания:

1. Тюнников Ю.С. Послевузовское дополнительное профессиональное образование: институциональное место в системе непрерывного образования // Вестник университета РАО. 2009. № 5. С. 46-52.
2. Тюнников Ю.С. Концептуальная модель социально-образовательного статуса дополнительного профессионального образования // Гуманизация образования. 2009. № 6. С. 67-72.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: Изд-во БГУ, 1976.
4. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы управления. М.: Политиздат, 1975.
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.
6. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002.
7. Крутецкий В.А. Психология: Учебник. М.: Просвещение, 1980.
8. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 13-21.
9. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
11. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М., 2001.
12. Kelly G. The Psychology of Personal Constructs. N.Y., 1955, vol. 1.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

Goal-setting Methodology of Educational Program

¹ Jury S. Tyunnikov
² Valentina V. Krylova

¹ Sochi State University, Russia
26a Sovetskaya Str., Sochi 354000
Dr. (Pedagogy), Professor
E-mail: tunn@yandex.ru

² Sochi State University, Russia
26a Sovetskaya Str., Sochi 354000
PhD (Pedagogy), Assistant Professor
E-mail: valensiyaleter@mail.ru

Abstract. The article features the goal-setting issues for extracurricular education. The goal-setting system for educational programs is characterized in the article.

Keywords: extracurricular vocational training, a target orientation of educational program, specialist's professional readiness, self-control of professional readiness.

UDC 374