

*Рубрику ведет А.А. Вербицкий, член-корреспондент Российской академии образования,
доктор психологических наук, профессор*

Л.В. Лежнина,
Марийский государственный педагогический институт
им. Н.К. Крупской

Системно-деятельностный подход к организации профессионального психолого-педагогического образования

О СМЕНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Тяжелые «перестроечные» времена, встряхнувшие нашу страну в начале 1990-х годов и изменившие ее до неузнаваемости, казалось бы, завершились. Однако «перестройка» не сдает своих позиций в системе отечественного образования, свидетельством чего выступают непрекращающиеся в течение двух последних десятилетий различные образовательные «реформы» и «модернизации». Их главной целью является повышение качества образования, достижение которого видится в приведении российской системы к международным образцам и стандартам. Однако ряд специалистов сомневаются в том, что это путь совершенствования отечественного образования, некогда признававшегося лучшим в мире, и приводят убедительные примеры утраты его концептуальных основ — фундаментальности, всесловности и государственности.

Системность и фундаментальность отечественного высшего профессионального образования явились ре-

зультатом и заслугой «знаниевой» парадигмы, определившей целью и смыслом обучения приобретение определенной системы знаний. Единицей профессионального обучения здесь является порция информации, имеющей профессиональное значение и смысл. «Знаниевый» подход можно считать классическим, поскольку обучение в России является таковым на 85% [2]. Преобладание «знаниевой» подготовки в профессиональном образовании приводит к развитию исключительно интеллектуальной сферы будущего специалиста, почти не затрагивая его волевою, эмоционально-чувственную и мотивационную сферы. Такой подход является вполне оправданным при подготовке некоторых специалистов гуманитарного профиля (историков, филологов, искусствоведов), но существенно затрудняет переход от обучения к собственно профессиональной деятельности, предметом которой являются практические действия, например, юристов, педагогов, психологов.

Поэтому неудивительно, что в постсоветской России под влиянием новых

социально-экономических условий было заявлено о смене образовательной парадигмы, целью которой стало формирование базовых компетенций специалиста. Отечественный бизнес в лице частных компаний фактически начал адаптацию вузов под свои требования к подготовке кадров. В результате Концепция модернизации российского образования до 2010 года директивно предписала внедрение в систему высшего профессионального образования России «компетентностного подхода», давно принятого на Западе.

Однако не успели специалисты обсудить само понятие и основные идеи компетентностного подхода со списком ключевых компетенций, определить, что нового он несет и как должно измениться в соответствии с ним современное профессиональное образование, как обозначился переход к иной образовательной парадигме.

В докладе А.Г. Асмолова на III национальной научно-практической конференции «Психология образования» 12 декабря 2006 г. и в статье журналиста «Российской газеты» Н. Тоцкого [3] заявлено о разработке российского национального стандарта образования на основе системно-деятельно-

Статья публикуется по рекомендации Н.С. Моровой, доктора педагогических наук, профессора, декана факультета педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской.

стного подхода. Суть его применительно к профессиональному образованию схожа с компетентностным подходом и также предполагает, что в процессе обучения человек должен не просто накопить знания, но овладеть определенным «набором действий, позволяющих ставить и решать важные жизненные и профессиональные задачи» [3, с. 14].

На наш взгляд, переход к системно-деятельностной парадигме не означает отказ от компетентностной концепции, но представляет собой, во-первых, прекращение «хождения по кругу» и «изобретения велосипеда», когда под новым и модным термином подразумевается давно известное явление (деятельностному подходу в обучении более пятидесяти лет), во-вторых, отказ образования от конъюнктурной позиции в пользу зарубежных концепций при забвении отечественного опыта.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Исходную позицию системно-деятельностного подхода составляет понимание профессионального образования как освоения профессионального опыта, основанного на следующих методологических позициях:

- при организации обучения первичной является заданная характером будущей специальности деятельность, но не знания;
- конечной целью обучения является формирование способов осуществления будущей профессиональной деятельности, но не запоминание знаний;
- содержание обучения составляет система профессиональных действий и те знания, которые обеспечивают успешное выполнение этих действий;
- знания являются средством выполнения действий, они объясняют и подготавливают практические действия;
- учебная деятельность моделирует будущую профессиональную деятельность, механизмом учебно-профессиональной деятельности является решение задач, а не проработка учебного материала;
- знание заключается в способности осуществлять определенную деятельность на основе оперирования знаниями, а не воспроизведения их из памяти;
- деятельность преподавателя заключается в проектировании учебной

деятельности, организации учебной деятельности и управлении учебной деятельностью, а не в «передаче» знаний [1].

Таким образом, внедрение системно-деятельностного подхода требует существенного изменения системы, содержания и технологий профессионального образования. Кратко рассмотрим это на примере профессиональной подготовки педагогов-психологов, в отношении которой нами разрабатывается концепция формирования готовности к профессиональной деятельности, основанная на многолетнем практическом опыте инновационного характера.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА

Основу авторской концепции составляет идея непрерывности, объединяющая в единый процесс и соподчиняющая друг другу довузовский, вузовский и послевузовский этапы формирования готовности к профессии психолога образования. Исходя из сложной компонентной и уровневой структуры готовности нами предлагается гетерохронный механизм формирования готовности к профессии психолога сферы образования, заключающийся в развитии мотивационного и ориентационного компонентов готовности на довузовском этапе; развитии операционного, оценочного и волевого компонентов готовности на вузовском этапе; подкреплении, коррекции и доразвитии всех структурных компонентов готовности на этапе вхождения и адаптации к деятельности. Реализация предлагаемого механизма требует разработки технологии психологического сопровождения выбора профессии психолога образования, технологии психологического сопровождения овладения данной профессией в педагогическом вузе и технологии психологического сопровождения на этапе вхождения и адаптации к деятельности психолога образования.

Разработанная нами технология формирования готовности к выбору профессии психолога образования включает двухгодичную систему довузовского ознакомления с профессией, диагностическую систему профессионального отбора и программу формирования готовности к этапу профессионального обучения. Апробация тех-

нологии в рамках республиканского психолого-педагогического класса на базе Центра образования № 18 г. Йошкар-Олы («серебряная школа России») в течение уже более 10 лет показывает, что она на деле формирует мотивационные установки, личностные свойства и когнитивные структуры старшеклассников, обеспечивая сознательный и обоснованный выбор профессии психолога, а также готовность к профессиональному обучению.

На вузовском этапе овладения профессией необходимо обеспечить формирование операционного компонента профессиональной готовности, когда студент овладевает действиями, построенными на знании. Однако, как показывает опыт, и этого совершенно недостаточно – уровень психологической грамотности студентов постоянно растет (знаниевый компонент), а профессионально-психологическая культура («психологические знания, оплодотворенные общечеловеческими ценностями» по И.В. Дубровиной) остается на минимальном уровне. Поэтому на этапе профессионального обучения в вузе необходимо не только развитие операционного компонента на основе использования практико-ориентированного содержания (метод кейсов, проблемные задачи, новые формы организации практик), но и усиление формирования оценочного и волевого компонентов готовности через развитие «смыслового образа профессии», личного профессионального плана будущего психолога и его психологической культуры. Основные составляющие такой технологии формирования готовности к овладению профессией педагога-психолога с использованием зарубежного опыта профессиональной подготовки этих специалистов, полученного автором в рамках преподавательской стажировки в США, апробируются нами в учебном процессе факультета педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской.

Завершающий этап обучения направлен на формирование готовности к вхождению и адаптации к профессиональной деятельности. Опыт показывает, что профессиональная адаптация психолога – вчерашнего выпускника – происходит спонтанно. Психологическое сопровождение выпускника и стажера на этом этапе

предлагается нами осуществлять в рамках технологии супервизорства и до-подготовки, включающей построение обоснованного прогноза особенностей профессиональной деятельности молодого психолога, рекомендаций по преодолению трудных ситуаций с учетом психологических особенностей личности. Основные составляющие данной

технологии формирования готовности к вхождению и адаптации к деятельности психолога образования также апробируются в рамках Центра развития и воспитания «Гаврош» Марийского пединститута, функционирующего в форме психологической консультации с привлечением студентов старших курсов.

Так, в самых общих чертах нами реализуется системно-деятельностный подход к организации профессионального образования педагогов-психологов, обеспечивающий современное качество подготовки специалиста и развивающий прогрессивные идеи отечественной теории профессионального обучения.

Литература

1. *Атанов Г.А.* Возрождение дидактики — залог развития высшей школы. Донецк, 2003.

2. *Бадмаев Б.Ц.* Психология и мето-

дика ускоренного обучения. М., 1998.

3. *Тоцкий Н.* Недоучить — плохо, переучить — несовременно: Образовательный стандарт: на пути к обще-

ственному договору // Российская газета. 2006. 5 дек.

В.А. Адольф,
Красноярский государственный педагогический университет
Ю.Б. Козлова,
Сибирский государственный аэрокосмический университет

О методике совершенствования педагогического мастерства

АВТОМАТИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Образовательные процессы можно рассматривать с различных точек зрения, но все же один из базовых компонентов образования — это непосредственный процесс учения-преподавания.

Часто в вузах специализированные дисциплины ведут преподаватели, не имеющие педагогического образования. И если такой преподаватель не совершенствует свое педагогическое мастерство, он не имеет представления об особенностях дидактической постановки занятия.

Педагогическое мастерство «уметь учить» — это некая педагогическая технология, которую определяют как совокупность психолого-педагогических установок; инструментарий педагогического процесса; содержательную технику реализации учебного процесса; модель современной педагогической деятельности по проведению и организации учебного процесса; системную

совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств для достижения целей образования; совокупность знаний о способах и средствах осуществления образовательных процессов на трех уровнях: проективном, преобразовательном, рефлексивно-проектировочном; проект и реализацию педагогической деятельности [1].

Мы предлагаем для повышения уровня педагогического мастерства частично автоматизировать мониторинг учебного процесса. При данном подходе в качестве входных компонентов потребуется видеозапись занятия и услуги эксперта для оценки деятельности преподавателя в период итерации. Экспертом может быть и сам преподаватель, поскольку обрабатывать видеозапись можно в любое время, а оценка итерации не представляется сложным процессом и производится путем выбора преобладающего компонента.

Одна из основных идей нашего подхода к созданию мониторинговой системы состояла в том, что оценочные показатели деятельности лектора следует обобщить и построить модель, математический аппарат, на основе которого можно реализовать автоматизированную обработку результатов мониторинга с выработкой рекомендаций по координации способов подачи информационного потока.

При разработке модели мы исходили из следующих соображений. Лектор может оказывать влияние на аудиторию (повышать или понижать степень восприятия информации слушателями) за счет голоса, внешнего вида, других вербальных и невербальных воздействий. Эти качественные показатели преподавателю достаточно трудно изменить. С опытом приходят некоторые навыки управления голосом, скорость речи можно замедлить, но человек по своему складу говорящий медленно вряд ли сможет говорить на лекциях быстрее. Кроме того, эти качественные показатели невозможно измерить и просчитать,

Статья публикуется по рекомендации А.Н. Ловчикова, доктора технических наук, заведующего кафедрой информатики и вычислительной техники Сибирского государственного аэрокосмического университета.

чтобы строить на их основе математический аппарат.

Другие показатели преподаватель вполне может регулировать, например, стиль изложения, структурирование материала, корректировку хода

Предположим, что задано множество, принадлежащее множеству g и определяющее тип рассматриваемых объектов управления, а также задана цель управления, определяющая в общем случае усвоение лекционных

речи. Но на практике такая замкнутая система нецелесообразна. Она потребовала бы технического усложнения процесса. Обучение многовариантно и невозможно однозначно рекомендовать в момент времени t какую-то определенную деятельность. Единственно проверить, воспринята информация или нет, невозможно.

Вектор состояния – это описание действий преподавателя в каждый момент лекционного периода. На основе фактических значений этого вектора, в конечный момент лекции будет вырабатываться управляющее воздействие.

Анализ итераций во время обучения – один из методов, позволяющих выявить недоработанные моменты процесса обучения, отреагировать на них и тем самым повысить качество занятия.

Один из основных компонентов методики – это оценка итераций при мониторинге. Итерации оцениваются с точки зрения информационной активности в единицу времени. Любое успешное занятие структурируется (цели, задачи, основной материал, выводы, итоги). В занятии должны быть паузы, запись конспекта, общение (обсуждение, размышление). Данные компоненты оцениваем по девятибалльной шкале (от 0 до 8), основываясь на необходимости напряжения внимания студента для понимания предлагаемой информации.

Моделирование механизмов базы знаний системы управления опирается на мышление человека применительно к решению задач планирования педагогической деятельности, по отношению к лекционному занятию.

Обозначим компоненты лекционного занятия коэффициентами: K_0 – K_8 , где объяснение лектора, полезная информация – K_8 ; повторения, выводы – K_7 ; определение целей и задач – K_6 ; запись конспекта – K_5 ; общение по теме – K_4 ; общение вне темы – K_3 ; запланированная пауза – K_2 ; вынужденная пауза – K_1 ; начало, конец занятия – K_0 . Количество замеров информационной активности на протяжении всей лекции – S_3 .

КОРРЕКТИРОВКА

ИНФОРМАЦИОННОГО ПОТОКА

Исходя из практической оценки лекционных занятий можно отметить, например, что если общение преподавателя по тематике лекции со студентами отсутствует либо не превы-

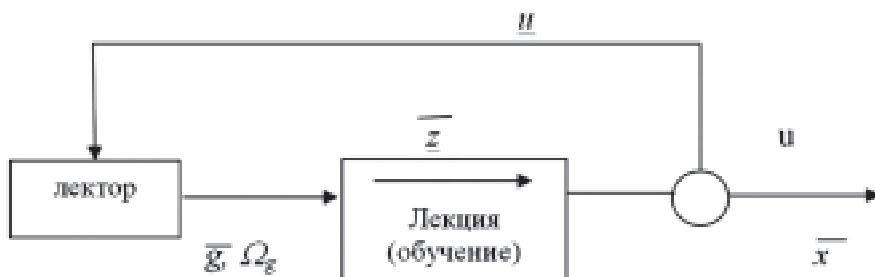


Рис. 1. Система управления в технологии обучения

занятия в зависимости от времени его проведения, учет возрастного, психотипического, социального состава слушателей.

ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Перечисленные теоретические подходы были задействованы при создании организационно-педагогической модели обучения.

Рассматриваемую в модели деятельность лектора представим как объект управления с выходным переменным вектором x , вектором состояния z и сигналом управления u (рис.1.). Пове-

материалов студентами, а в частном – использование в лекции психолого-физиологических параметров восприятия.

Поскольку модель строится для социального процесса, воздействие на деятельность преподавателя возможно только на уровне рекомендаций. Именно эти рекомендации и будут выступать в качестве сигнала управления u . Изначально неизвестно, в какой степени лектор использует параметры вектора g , и поэтому достижение цели может быть обеспечено в два этапа. Сначала можно изучить объект управления с целью определения неизвестного вектора g , а за-

Таблица. Коэффициенты апперцепции

№ п.п.	Возраст преподавателя	Апперцепция преподавателя $K_П$	Возраст учащегося	Апперцепция учащегося $K_У$	Коэффициент уменьшения скорости апперцепции, K_A , % ($K_A = 100\% - K_У \cdot 100\% / K_П$)
1*	20-29	15	10-29	15	$100 - 15 \cdot 100 / 15 = 0$
2	20-29	15	30-39	14	$100 - 14 \cdot 100 / 15 = 6,7$
3	20-29	15	40-49	13	$100 - 13 \cdot 100 / 15 = 13,3$
4	20-29	15	50-60	11	$100 - 11 \cdot 100 / 15 = 26,6$
5*	30-39	14	30-39	14	$100 - 15 \cdot 100 / 15 = 0$
6	30-39	14	40-49	13	$100 - 13 \cdot 100 / 15 = 13,3$
7	30-39	14	50-60	11	$100 - 11 \cdot 100 / 14 = 21,4$

дение лектора должно зависеть от ряда факторов, совокупность которых обозначим через вектор g . Вектор g может включать в себя неизвестные параметры объекта, характеристики, измеряемые внешние возмущения и др.

тем, используя полученную информацию, сформировать алгоритм управления. Одновременно изучать объект и управлять им в данной системе было бы возможно при достаточно разработанных методах распознавания

шает 5% от числа всех замеров, форма изложения материала – авторитарная. Общение со студентами по теме положительно сказывается на восприятии, и если общение превышает 5% от всей продолжительности лекции, то форму изложения уже можно назвать демократической.

База знаний нашей системы строится на подобных рассуждениях по отношению ко всем выделенным компонентам.

Существует еще ряд критериев, которые помогают выработать рекомендации преподавателю по скорости выдачи материала. Это физиологическая готовность человека к достижению результата в течение суток. Известно, что занятия, проходящие в период времени с 13 до 16 часов – более тяжело воспринимаются слушателями и их нужно проводить менее интенсивно. Для отслеживания в системе данного критерия введем коэффициент K_T .

Учитывая возрастные апперцепционные возможности преподавателей и учащихся, введем в систему еще три

коэффициента: K_{Π} , K_{γ} и K_{Δ} . Они будут обозначать апперцепцию преподавателя, апперцепцию учащихся и коэффициент уменьшения апперцепции соответственно. В таблице, опираясь на исследования Н. Riedel, приведены вычисления коэффициента уменьшения скорости апперцепции, который показывает, на сколько процентов преподаватель должен снизить интенсивность занятия, чтобы слушатели его понимали.

Апперцепция взята в усредненном варианте по возрастному диапазону. Варианты, которые отмечены звездочкой (*), и все остальные случаи, которые не отражены в таблице, не требуют внесения в лекционный процесс правок согласно разнице в возрасте.

Описанная модель реализована, а методика автоматизации обработки мониторинга деятельности лектора опробована в рамках экспериментальной деятельности, проводимой в Сибирском государственном аэрокосмическом университете (г. Красноярск). По результатам исследования было

выявлено повышение качества усвоения информации в тех группах, где преподаватель уделил внимание корректировке информационного потока. Однако в работах ученых отмечено, что существует зависимость между комплексом (тип темперамента – канал восприятия) и уровнем мотивации. Следовательно, в некоторых ситуациях усилия лектора по корректировке информационного потока могут не дать ожидаемого эффекта в силу того, что студент не мотивирован к обучению.

Литература

1. *Елисеев В.* Технология формирования рефлексивной культуры учителя // «Высшее образование в России». 2005. № 2.
2. *Адольф В.А., Степанова И.Ю.* Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография. Красноярск, 2005.
3. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: учеб. пособие. М., 2007.

А.С. Бажин,
Владивостокский государственный университет экономики
и сервиса

Карьера и профессиональные компетенции специалистов

СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ КАРЬЕРЫ

Среди актуальных задач, стоящих перед современным обществом, выделяется создание условий для достижения каждым человеком своей наивысшей точки развития. В профессиональной сфере процессом достижения такой точки можно считать карьеру.

Современный университет представляет собой не только место получения профессиональных знаний – он закладывает основу для раскрытия потен-

циала личности и во много определяет карьеру специалиста. Надо также учитывать, что высшая школа является тем социальным институтом, в котором происходит накопление инновационных идей, проектов, информации, возможностей дополнительного обучения и всесторонней коммуникации. И практически каждый специалист не просто раз в жизни оканчивает вуз, а реально либо виртуально сотрудничает с ним в процессе всей своей профессиональной деятельности.

Карьера – это фактор и индикатор

саморазвития личности в поле профессиональной деятельности. Современное понимание карьеры шире, чем то, что подразумевается под «служебной лестницей». Карьера становится способом мышления и зоной ближайшего развития личности. Одной из основополагающих целей подготовки и обучения специалиста в высшей школе является формирование его профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность – важная составляющая профессионализма, включающая знания и эрудицию. Она проявляется в успешном решении профессиональных задач и позволяет человеку быть сведущим в

Статья публикуется по рекомендации Е.А. Могилевкина, кандидата психологических наук, профессора кафедры психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.

определенной области, квалифицированно судить о вопросах своей сферы профессиональной деятельности. Она предполагает также наличие тех качеств личности, которые дают профессионалу возможность действовать ответственно и самостоятельно.

Важная составная часть профессиональной компетентности — карьерная компетентность. Для того чтобы быть успешно трудоустроенным после окончания вуза, студенту — молодому специалисту необходимо не просто усвоить набор знаний и профессиональных навыков по конкретной специальности, а приобрести определенные способности и качества, конкретные компетенции, в своей совокупности способствующие деловому и должностному росту.

ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Под карьерной компетентностью в данном случае понимается мета-умение специалиста виртуозно оперировать знаниями и инструментами, дающими возможность решать помимо основных нетипичные и нестандартные карьерные задачи, а также эффективно выстраивать карьерный путь.

При самооценке молодой специалист должен опираться не на набор отдельных профессиональных знаний и навыков, а на слияние ряда ключевых качеств личности со знаниями, умениями, навыками и высокой мотивацией к творческой работе. Таким образом оценивается уровень карьерной компетентности.

Сформировать необходимый уровень компетентности — это стратегическая задача студента и будущего специалиста. Ответить на вопрос, как выработать то или иное требуемое качество, и что необходимо для этого сделать, а также оценить имеющийся потенциал развития данного качества, поможет карьерный супервайзер — опытный наставник, эксперт и профессионал в области оценочных технологий и карьерного менеджмента.

Карьерная компетентность может выступать в качестве своего рода психологического показателя, который определяет, какие именно из приобретенных качеств, умений и способностей требуются для решения сложных, не сводимых к простому алго-

ритму, комплексных задач. При этом часть знаний, умений и навыков, которые имеются в наличии у человека, могут не включаться при решении сложных или срочных заданий. В то же время другая, «активная часть», максимально используется в таких ситуациях, — именно она и составляет карьерную компетентность.

Карьерная компетентность позволяет специалисту периодически фокусировать в своем восприятии собственные карьерные наработки, а затем правильно рассчитать и вовремя сделать карьерный прорыв, выводящий его на ожидаемый уровень. Это делает специалиста более успешным по сравнению с теми, у кого уровень карьерной компетентности ниже, и они не знают, когда концентрироваться и когда надо быть решительными и стремительными в карьере.

Если говорить о соотношении карьерной и профессиональной компетентности в целом, то профессиональную компетентность можно представить как набор определенных компетенций. Часть таковых является, собственно, профессиональными, а другие, помимо влияния на рост профессионального мастерства, воздействуют на карьерную компетентность.

Карьерные компетенции — это навыки и качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности на должностной позиции, которая является более высокой по сравнению с той, которую в данный момент занимает участник оценки.

Нами предложена пятифакторная модель личностных карьерных компетенций, где в качестве компонентов рассматриваются:

1) карьерная самооэффективность (базовая карьерная компетенция — индивидуально воспринимаемая способность человека организовывать и выполнять действия, необходимые для реализации карьеры);

2) интернальный локус контроля (личная ответственность за успехи и неудачи в карьере);

3) адаптивность (умение адекватно реагировать на высокую динамику рабочей среды конкретной организации и на меняющийся рынок труда в целом);

4) готовность к обучению и умение учиться (сохранение высокой поисковой активности в условиях нео-

пределенности и нехватки информации);

5) мотивация карьеры (комплексное понятие, свойственное каждому человеку, проявляется в решениях, принятых относительно карьеры и профессионально ориентированного поведения, включает индивидуальные характеристики и способы поведения, влияющие на карьерную устойчивость, осознание тех факторов, которые воздействуют на карьеру, а также желание человека продвигаться по карьерной лестнице к своей цели).

Данными наших исследований, проведенных в течение последних десяти лет, доказана взаимосвязь между успешной карьерой и высоким уровнем самооэффективности в деятельности, всеми тремя аспектами мотивации к карьере (карьерным инсайтом, идентификацией с организацией, карьерной стойкостью), интернальным локусом контроля, адаптивностью и готовностью к обучению.

Для успешной реализации карьеры человеку помимо наличия карьерных компетенций необходимо выстроить индивидуальную (психологическую) концепцию карьеры, в которую входят:

- личная миссия в карьере;
- цели и планы карьерного продвижения (построение карьерограммы);
- факторы и критерии успеха в карьере (объективные — внешние и субъективные — внутренние);
- модель, стратегия и тактика карьерного продвижения;
- карьерные ресурсы (деловые и личностные);
- карьерные сценарии;
- карьерная мотивация.

ЗАДАЧИ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ

При реализации карьеры важно каждый раз соотносить индивидуальную концепцию карьеры с требованиями конкретной организации, профессионального сообщества, то есть адаптировать свою концепцию. Основная проблема молодых специалистов (как отмечают работодатели) заключается как раз в резком несоответствии их карьерной концепции, завышенных карьерных ожиданий и возможностей и интересов организации.

Успех в карьере на протяжении всей профессиональной жизни человека обеспечивается при условии реализации его ценностного ядра, точного со-

ответствия ценностей и выбранной модели, типа и стратегии карьеры, начиная с точного выбора профессии еще в период обучения в школе и заканчивая пенсионным периодом.

Сочетание имеющихся у человека карьерных компетенций определяет его дальнейший путь развития, в том числе и определенный карьерный сценарий.

Успешное трудоустройство после окончания вуза студенту — молодому специалисту гарантировано только в том случае, если он в процессе учебы не просто усваивал некий набор знаний, но еще и нарабатывал определенные способности и умения, обеспечивающие эффективное трудовое поведение.

Задачами современного вуза в развитии карьерной компетентности у молодых специалистов являются:

1) раскрытие у студентов младших курсов «сильных» и «слабых» сторон их карьерной компетентности;

2) развитие у студентов способностей, обеспечивающих их дальнейшее карьерное развитие;

3) формирование у выпускника четких карьерных целей и карьерного плана;

4) создание условий для карьерной супервизии, карьерного консалтинга и карьерного сопровождения специалиста после окончания вуза.

Карьерные компетенции, а вместе с ними и карьерную компетентность у студентов можно развивать с помощью специальной дисциплины «Основы управления карьерой» и дополнительных образовательных программ.

Дисциплина «Основы управления карьерой» преподается студентам всех специальностей и рассчитана на 4 курса (8 семестров) с итоговым зачетом в восьмом семестре. В каждом семестре читается 1–2 пары вводных лекций, а остальные занятия идут в качестве факультативов, причем каждый факультатив направлен на развитие конкрет-

ных компетенций, необходимых индивидуально каждому студенту.

Развитие карьерных компетенций у студентов рассматривается при этом не как прирост отдельных навыков и умений, влияющих на будущую карьерную успешность, а как целостная система подготовки специалистов, в основе построения которой лежит идея карьеры.

Управление карьерой в современном понимании можно уподобить образованию в течение всей жизни. По крайней мере, можно выделить три уровня карьерного менеджмента: первый — старшеклассники, второй — студенты, третий — молодые специалисты и состоявшиеся профессионалы. Для каждого из этих уровней могут быть предложены различные тренинги и программы: «Ступени карьеры» для старшеклассников, тренинговые модули по теме «Технология управления карьерой» для студентов и программа оценки карьерных компетенций и управления карьерой специалистов.

С.Г. Михайлов, В.И. Шмыков,
Пермский государственный университет

Профессиональное становление психической устойчивости: инновационные подходы

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Инновационный путь развития высшего профессионального образования ориентирует преподавательские коллективы вузов на формирование у будущих специалистов не только прочных знаний, но и профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда.

Важной предпосылкой обеспечения профессиональной подготовки специ-

алистов считается активное использование современных психотехнологий. Причем не только психосаморегуляции и аутогенной тренировки, но и технологий психологического сопровождения развития личности профессионала [1].

Профессиональная подготовка является важной составляющей в развитии личности. Социально-экономические преобразования современного общества требуют поиска новых подходов к подготовке специалистов. Этому призвано служить психологическое сопровождение профессио-

нального становления и психической устойчивости личности студента.

В настоящее время при решении практических задач, связанных с подбором кадров, аттестацией, определением путей профессиональной подготовки, преобладает профессиографический подход. Он строится на разработке профессиограмм, выявляющих профессиональную пригодность субъекта к определенному виду деятельности (В.Л. Васильев, Д.П. Котов, Г.Г. Шиханцов и др.) [3]. Однако этот подход не решает в полной мере проблемы становления профессионализма юристов, он является начальным этапом и ориентирует на выполнение трудовой деятельности среднего уров-

Таблица 1

Статистические показатели профессиональной адаптации и психической устойчивости

№ пп	Показатели	Mean	Std.Dev.	Mean	Std.Dev.	Значимость Различия Гр.1: 2
		Группа 1: адаптанты	Группа 1	Группа 2: интерналы	Группа 2	
1	Возраст	23,14	1,68	29,33	3,31	p<0,001
2	Стаж работы	2,70	1,45	8,33	2,68	p<0,001
3	Психическое напряжение	38,83	6,35	37,41	5,15	Не значимо
4	Тревожность	4,31	2,86	3,51	2,65	–
5	Фрустрация	3,46	2,64	3,0	2,36	–
6	Агрессия	8,05	3,17	7,56	3,76	–
7	Ригидность	7,73	3,42	7,30	3,01	–
8	Саморегуляция	32,05	5,01	32,51	4,63	–
9	Субъективное значение труда	15,72	4,47	18,25	4,19	P<0,01
10	Профессиональные притязания	21,22	3,34	22,30	3,55	Не значимо
11	Энергетические затраты	20	3,69	20,76	3,36	–
12	Стремление к совершенству	22	3,34	24,30	3,40	P<0,001
13	Дистанция к работе	19,47	4,69	18,15	4,51	P<0,05
14	Отказ при неудаче	13,43	3,34	12,53	3,53	Не значимо
15	Активное решение проблем	22,54	2,72	23,07	3,20	–
16	Спокойствие, равновесие	20,22	3,65	20,51	3,30	–
17	Успешность деятельности	20,29	3,32	21,23	3,68	–
18	Удовлетворенность жизнью	21,64	3,79	22,28	3,16	–
19	Социальная поддержка	21,13	3,11	21,71	2,89	–
20	Социализация	8,28	3,02	7,53	2,97	–
21	Коммуникативный потенциал	10,06	4,11	9,46	3,76	–
22	Поведенческая регуляция	13,89	10,16	12,61	8,18	–
23	Адаптационный потенциал	31,8	14,85	29,74	11,91	–

ня эффективности. А инновационные подходы ориентированы на высокий уровень развития профессионально важных качеств (ПВК) и психической устойчивости, на повышение качественных характеристик деятельности (максимальной эффективности труда). В педагогической психологии и психологии труда имеются исследования проблемы адаптации человека к профессиональной деятельности [5]. Ряд исследователей выделяет следующие особенности адаптации: гендерные [10], возрастные кризисы профессионального развития [11].

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЮРИСТОВ

Проведенное автором исследование позволяет сделать вывод, что проблеме профессионального становления в специфических условиях и подготовке к предстоящей юридической деятельности уделяется недостаточно внимания. Статистический анализ полученных данных свидетельствует так-

же, что студенты не осознают трудности, с которыми они неминуемо столкнутся на последующих этапах овладения профессией.

В рамках данного исследования проведено изучение профессионального становления и психической устойчивости юристов уголовно-правовой специализации, имеющих стаж работы от 1 до 10 лет. В состав первой группы вошли 210 молодых специалистов («адаптанты») со стажем до 5 лет. Вторую группу представляли 120 специалистов (стадия профессионализации, «интерналы») со стажем до 10 лет. Целью исследования являлось изучение психологических механизмов профессионального становления и психической устойчивости (как психологических составляющих профессионального мастерства) сотрудников органов внутренних дел. Для изучения применялись методики тестирования психического напряжения, психических состояний, стилей саморегуляции, стратегий поведения, личностных особенностей. Результаты статистического анализа представлены в табл. 1.

Сравнительный анализ показателей профессионального становления и психической устойчивости свидетель-



ствует о том, что большинство респондентов-юристов профессионально адаптированы и психически устойчи-

вы (с точки зрения профессиографического подхода).

Психическое напряжение оптимальное (показатель №3: для группы 1=38 ± 6, для группы 2 = 37 ± 5). В генеральной выборке интенсивное психи-

15 для группы 2), характеризуют среднюю профессиональную активность и психическую устойчивость. Поскольку отсутствуют низкие значения этих показателей, следовательно, не возникают синдромы «сгорания» и «деформа-

тельности стабильны, но во многом связаны с мотивационными факторами личности.

Это личностная основа высоких ресурсов профессиональной адаптации, которые не реализуются в эффективной уголовно-правовой деятельности.

Особенности поведения, связанные с профессиональной деятельностью (субъективное значение деятельности, профессиональные притязания, энергетические затраты), констатируют иные характеристики, представленные в диаграмме 2.

Эти показатели отражают следующее: не выражено субъективное значение избранной профессии (показатель №9), не сформированы профессиональные притязания (показатель №10) – т. е. у юристов профессиональные планы не связаны с работой в органах внутренних дел; незначительны энергетические затраты при выполнении заданий (показатель №11), сохранение дистанции к работе (показатель №13) – т. е. нежелание прилагать усилия при решении служебных задач.

Показатели отсутствия положительной оценки профессионального труда и удовлетворенности жизнью (показатели №17, 18), недостаточная социальная поддержка (показатель №19) – отражены в диаграмме 3.

Эти показатели свидетельствуют о неуверенности юристов в собственной пригодности и социальной полезности своего труда, недостаточной удовлетворенности коллективом и своим местом и ролью в обществе.

Социально-адаптационные проявления респондентов характеризуют недостаточную социализацию (показатель №20), недостаточно выраженные коммуникативные качества (показатель №21), нестабильную поведенческую регуляцию (показатель №22) – диаграмма 4.

Юристы не стремятся соблюдать требования коллектива, испытывают трудности в общении с окружающими, демонстрируют склонность к конфликтности и неосознаваемую тенденциозность в оценке действительности.

Адаптационный потенциал, это важно отметить, в обеих группах высокий (показатель №23) – диаграмма 5.

Лица с таким высоким потенциалом могли бы легко адаптироваться к различным условиям деятельности,

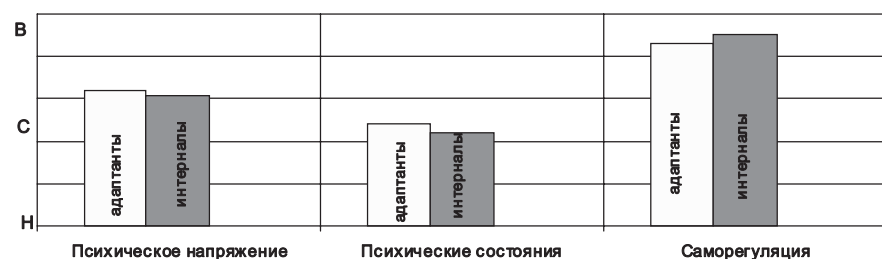


Диаграмма 1.

ческое напряжение (показатель №3) соответствует 50 баллам и выше; высоко выраженные значения психических состояний (показатели №4, 5, 6, 7) начинаются с 15 баллов и выше, низкие значения – менее 7 баллов; ярко выраженная саморегуляция (показатель №8) – с 33 баллов и выше; высокозначимые переживания, связанные с работой (показатели №9–19) – с 24 баллов и выше; высоко выраженные социально-адаптационные качества личности (показатели №20–22) соответствуют 6 баллам и ниже; высокий адаптационный потенциал (показатель №23) – менее 40 баллов.

Психическое состояние оптимальное (показатели №4; 5 – соответствующую низкой тревожности и отсутствию фрустрированности), агрессия и ригидность – средние (величины незначимые, соответствуют таким же проявлениям, как в общей массе населения).

ций личности».

Социально адаптационные качества (показатели № 20–22) свидетельствуют об отсутствии дезадаптации, так как уровень социализации, коммуникативных качеств и поведенческой регуляции средней выраженности.

Адаптационный потенциал (показатель №23) – высокий, соответствует первой группе профессиональной пригодности.

Однако с позиции высоких требований к профессионально важным качествам и высоких стандартов профессиональной деятельности выводы следуют иные. Молодые специалисты («адаптанты») и специалисты со стажем работы («интерналы») не испытывают психического перенапряжения в повседневной служебной деятельности, их психическое состояние оптимальное (показатели №3–7), саморегуляция поведения хорошо выражена (показатель №8) – результаты представлены в диаграмме 1: юри-

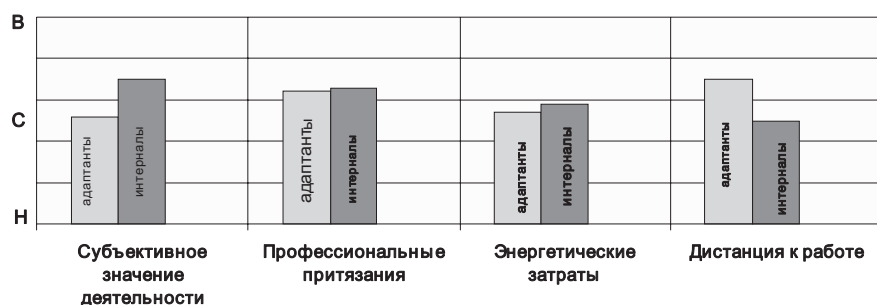


Диаграмма 2.

Саморегуляция высокозначимая (показатель №8) – гибкое, адекватное поведение.

Переживания, связанные с работой (показатели № 9–19) – величины средние (за исключением показателя №12,

сты обеих групп могли бы гибко и адекватно реагировать на изменения условий и задач юридического труда, легко овладевать новыми видами активности, проявлять уверенность в незнакомых ситуациях; успехи в дея-

быстро включаться в коллектив, адекватно ориентироваться в ситуации, обладать высокой психической устойчиво-

нако социальное неблагополучие не у всех сотрудников сопровождается неполной отдачей в труде, часть юри-

стивым характером служебной перспективы, вероятностью социальной неудовлетворенности на фоне успешности юристов иных специальностей.

Работа по психологическому отбору и первичной профессиональной подготовке оправдывает себя, большинство юристов психически устойчивы, обладают высоким адаптационным потенциалом. Однако профессионально важные качества не выражены в полной мере и не соответствуют высоким стандартам профессионализма и стандартам высокопроизводительного юридического труда. Психотехнология психологического сопровождения позволяет совершенствовать профессиональную подготовку юристов, разрабатывать программы личностно-профессионального развития с целью повышения эффективности юридической деятельности уголовно-правовой специализации.



Диаграмма 3.

чивостью и работоспособностью, но не реализуют свой потенциал в высокой продуктивности юридического

стиков все же сохраняет стремление к совершенствованию деятельности (группа 2 – показатель №12), даже

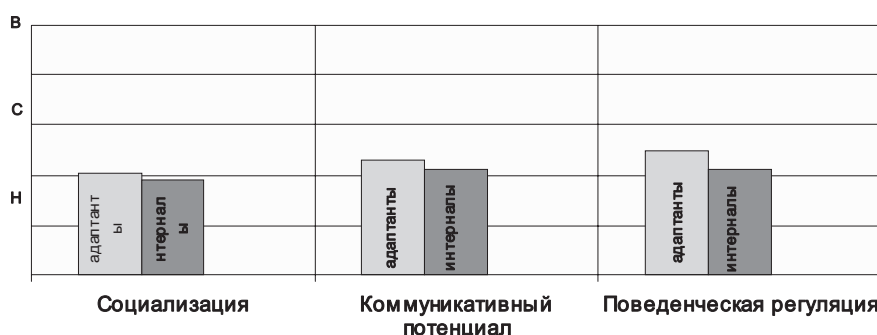


Диаграмма 4.

труда (показатель №9).

ВЫВОДЫ

Выявленное несоответствие имеет психологическое объяснение: при наличии адаптационных ресурсов, оптимального психического состояния и активационного психического напряжения мотивационные устремления у большинства юристов остаются вне пределов профессиональной среды

на фоне недостаточной социальной поддержки (показатель №19) – с гедонистическими личностными особенностями. К сожалению, эта часть юристов не составляет большинство выборки.

В существующей социальной ситуации преобладающий тип личности, как он раскрывается в профессиональной деятельности, на основании результатов исследования можно опре-

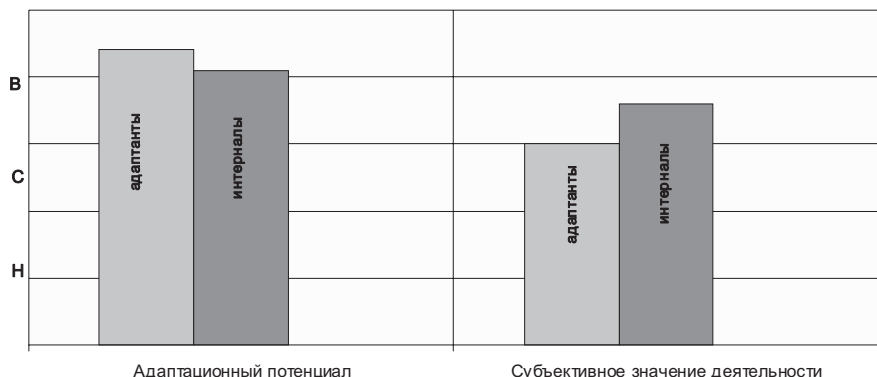


Диаграмма 5.

дел органов внутренних дел. Такое сочетание противоречий не создает предпосылки роста профессионального мастерства юристов даже на фоне потенциала профессиональной адаптации и психической устойчивости. Од-

делить как «экономный»: энергосберегающий, со сниженной степенью трудового участия; со средним уровнем мотивации и низким значением профессиональной деятельности юристов органов внутренних дел; неустой-

Литература

1. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Профессиональная деятельность в особых и экстремальных условиях. М., 1998.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология. СПб., 2000.
4. Котов Д.П., Шиханцов Г.Г. Психология следователя. Воронеж, 1976.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на / Д, 1996.
7. Робалде А.Л. О личностной адаптации в профессиональной деятельности. // Вестник Ленинградского университета. Сер. 6. 1986. Вып. 3.
8. Хаккер В. Инженерная психология и психология труда / Пер. с нем. М., 1985.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
10. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учеб. пособие. СПб., 1998.
11. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988.
12. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на / Д, 1996.

Индивидуализация подготовки студента как педагогическое явление

ДВА АСПЕКТА ПОНЯТИЯ «ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ»

Интегральной целью модернизации профессионального педагогического образования является, на наш взгляд, личность как субъект профессиональной деятельности. Продвижение к этой цели, решение связанных с ее достижением задач предполагают разработку стратегии индивидуализированной профессиональной подготовки учителя.

Мы выделяем два аспекта понятия «индивидуализация обучения»:

1) учет индивидуальных особенностей студентов с последующей адаптацией учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого студента и оказание индивидуализированной педагогической помощи в развитии его индивидуальности — «внешняя индивидуализация»;

2) осознаваемая необходимость качественного изменения себя каждым студентом, обеспечивающая ему продуктивное взаимодействие с миром и собой — «внутренняя индивидуализация», направленная «от студента» и непосредственно связанная с его внутренним миром.

Особое значение имеет внутренняя индивидуализация, поскольку она способствует осознанию человеком своего отличия от других, пониманию себя и своих намерений в деле самостоятельного и успешного продвижения в образовании, выбору успешного жизненного пути. Мировоззренческой основой такого понимания индивидуализации обучения является субъектный подход к студенту как инициатору собственной активности и собственной жизни, что требует признания уникальности индивидуальных возможностей студента и целостнос-

ти его личности. Индивидуализация обучения, основанная на субъектном подходе, нацелена на создание условий для раскрытия и формирования индивидуальности студента.

В связи с таким пониманием индивидуализации обучения можно выделить два взаимосвязанных аспекта профессиональной подготовки будущего учителя: повышение уровня профессиональной компетентности и формирование индивидуального стиля деятельности за счет развития своеобразного склада ума, выраженности индивидуальных познавательных склонностей, избирательности в выборе учебного содержания.

ПРИНЦИПЫ ВАРИАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

В качестве методологической основы подготовки учителя наиболее продуктивен вариативно-рефлексивный подход, базирующийся на ряде принципов.

Выделим в их числе прежде всего *принцип вариативности и гибкости*, который предполагает изменение ближайших задач и отдельных сторон содержания учебной работы, варьирование методов и организационных форм с учетом личности каждого учащегося для обеспечения индивидуально-своеобразного ее развития. Этот принцип обосновывается тем, что содержание и методики образовательного процесса в системе педагогического образования должны помочь студенту расширить возможности обоснованного выбора собственного жизненного и профессионального пути, а формирование базовых компетенций будущего учителя должно строиться в соответствии с его потребностями и интересами.

Реализация принципа вариативности и гибкости предполагает выполнение следующих *требований*:

— соблюдение общих положений образовательного стандарта в сочетании с удовлетворением потребностей, индивидуальных интересов каждого студента;

— предоставление студентам возможности выбора видов, форм и методов учебной деятельности;

— помощь студентам в осознании своих индивидуальных возможностей и склонностей, в составлении индивидуальных программ подготовки;

— использование разнообразных форм самостоятельной работы студентов.

В качестве *условий* реализации этого принципа можно назвать:

— наличие образовательных программ в соответствии с национально-региональными особенностями и спецификой деятельности педагогического вуза;

— учет интересов и индивидуальных возможностей студентов при разработке вариативной части модулей и блоков дисциплин учебных планов;

— систематическая диагностика интересов, склонностей и индивидуальных возможностей студентов;

— наличие разноуровневых методических материалов и дидактических средств, обеспечивающих учебную и самостоятельную работу студентов.

Цель высшего педагогического образования — формирование индивидуальности студента и индивидуального стиля деятельности. Отсюда следует *принцип поддержки индивидуальности*. Прогрессивное развитие индивидуальности студента, сохраняющей в главном свою самоидентичность, осуществляется поэтапно, под воздействием определенных условий. Можно выделить этапы осознания, преобразования, объединения.

Для *этапа осознания* характерно самопонимание индивидуальности и понимание индивидуальности студента преподавателем, что создает условия для саморазвития и раскрытия потенциальных возможностей личности. Результат этого этапа – формирование у студента представления о себе как субъекте педагогической деятельности, мотивации к ее осуществлению и приобщению к педагогической практике (реальной или смоделированной). Рефлексия, усложняющая внутренний мир будущего учителя, ведет к переходу на более высокий уровень развития индивидуальности.

Этап преобразования, соответствующий саморазвитию, характеризуется появлением вектора «от студента», а также желанием сделаться иным, лучшим. Основу содержания педагогического образования на этом этапе должно составлять овладение средствами и методами профессионального саморазвития. Соответственно, стандарт педагогического образования может рассматриваться на уровне способностей к проектированию, целеполаганию, педагогической рефлексии.

Этап объединения, характеризующийся интеграцией индивидуальности и иерархии педагогических ценностей и смыслов, соответствует самоактуализации студента. Результатом этого этапа является появление основ индивидуального стиля деятельности, что может привести к созданию собственной концепции педагогической деятельности.

Реализация принципа поддержки индивидуальности предполагает выполнение следующих *требований*:

- установление взаимосвязи между этапами развития индивидуальности студента;
- обеспечение необходимости перехода от одного этапа к другому;
- создание у студентов мотивации к изучению и учету своих способностей и к осуществлению педагогической деятельности;
- формирование способности к целеполаганию, дидактическому проектированию, педагогической рефлексии;
- развитие способностей к профессиональному самоопределению, профессиональному саморазвитию;
- предоставление определенной свободы для самореализации.

Что касается *условий* реализации принципа индивидуальности, то их можно сформулировать так:

- рассмотрение единой системы педагогического образования через взаимосвязанные циклы профессионального самоопределения, становления, самосовершенствования, самореализации студентов;

- определение конкретных целей и задач каждого этапа становления индивидуальности студента;

- достижение готовности студентов к продолжению обучения на новом этапе становления индивидуальности.

О ПРИНЦИПЕ ВЗАИМОСВЯЗИ И ПРИНЦИПЕ ПОЗИТИВНОСТИ ПЕРСПЕКТИВЫ

При индивидуализации подготовки учителя особое значение имеет вопрос об источниках, основаниях и механизмах изменений в его сознании и деятельности. В связи с этим мы сформулировали *принцип взаимосвязи*, раскрытие которого предполагает рассмотрение взаимосвязи внешней и внутренней составляющих индивидуализации; непрерывности и дискретности; произвольности и саморегуляции, интериоризации и экстериоризации как механизмов развития и обучения; аффекта и интеллекта.

Так, взаимосвязь произвольности и саморегуляции обеспечивает интеллектуально-личностное развитие студента. В психологии установлено, что и в личном, и в интеллектуальном плане развитие человека идет от произвольности, ситуативности поведенческих реакций к их произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой преподавателем, к ее самоорганизации студентом – это путь личностного развития и саморазвития студента.

Можно выделить следующие основные *требования* реализации рассматриваемого принципа:

- становление индивидуальности студента на основе взаимосвязи внешней и внутренней индивидуализации;

- соответствие методов и форм внешней индивидуализации этапам развития индивидуальности студента;

- последовательное осуществление целей соответствующих этапов обуче-

ния и становления индивидуальности студента;

- обеспечение интеллектуально-личностного развития студента.

Назовем также *условия* реализации принципа взаимосвязи. Это:

- адекватное построение индивидуализированной системы подготовки будущего учителя;

- определение конкретных форм процесса развития индивидуальности и формирования личности студента с учетом творческого характера педагогической подготовки.

Принцип разнообразия основан на других положениях. Для осуществления процесса индивидуализации необходим анализ движущих сил и мотивов, поиск «отправной точки» внутренней индивидуализации студента. Источники внутренней индивидуализации у каждого студента различны, они способны изменяться на разных этапах подготовки. Существуют различные трактовки движущих сил и условий развития личности. Так, А. Адлер основой индивидуального и личностного развития считал «чувство общности», К. Хорни – чувство беспокойства, Д. Сэливан – потребности в общении, А. Маслоу – потребность в самоактуализации, Г. Олпорт и К. Роджерс – мотивы развития. Становление каждого человека индивидуально, поэтому источником энергии развития может стать любой фактор.

Принцип разнообразия предусматривает выполнение следующих *требований*:

- изучение условий возникновения внутренней индивидуализации студентов;

- создание в процессе профессиональной индивидуализированной подготовки условий для саморазвития личности;

- создание в процессе подготовки отношений взаимной ответственности всех причастных к образованию участников за результаты деятельности.

Условие реализации принципа разнообразия – это поиск признаков, отличающих действия и проявления студента от других в сходных ситуациях.

Принцип позитивности перспективы соотносится с особенностями формирования жизненной перспективы. Исследование по выявлению закономерностей, необходимых для появления внутренней индивидуализа-

ции, показало необходимость данного условия. Чаще всего студенты называли четыре условия: 1) желание принимать себя в окружающем пространстве, находясь в нем; 2) позитивное восприятие символики и образов окружающего пространства; 3) открытость разнообразию окружающего пространства; 4) позитивность перспективы.

Целенаправленное формирование оптимистического представления о будущем, укрепление позитивности жизненных перспектив особенно важно, если обучение студентов происходит во время перестройки социальных структур общества, изменения сложившихся стереотипов сознания людей, так как осознание перспективы деятельности формирует положительную мотивацию

учения, развивает познавательные интересы студентов.

Принцип позитивности перспективы предусматривает выполнение следующих *требований*:

- признание уникальности и самобытности каждого студента, уважение к нему в сочетании с разумной требовательностью;
- опора на положительные качества студента;
- создание ситуации успеха;
- создание ситуации выбора;
- защищенность и эмоциональная комфортность студента в педагогическом взаимодействии;
- предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, самоопределения, саморегуляции;

– взаимное уважение, терпение и такт во взаимодействии педагогов и студентов.

Условие реализации принципа позитивности перспективы – это постоянное изучение причин успехов и неудач, ошибок и затруднений студентов в ходе профессиональной подготовки.

Все эти принципы в целом отражают специфику индивидуализации подготовки учителя как педагогического явления. Многолетний опыт работы подтверждает, что современная система высшего педагогического образования способна предоставить студенту возможность получения образования, которое наиболее полно отвечало бы его личностным, образовательным и профессиональным потребностям.

Н.В. Съедина,

Кузбасский государственный технический университет

Формирование готовности студентов к самоконтролю

НЕОБХОДИМОСТЬ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет роль образования на современном этапе развития России в контексте задач ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, преодоления отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. В связи с этим российскому обществу нужны высокообразованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. Такие специалисты должны отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Главная цель профессионального образования на современном этапе – подготовка конкурентоспособного на рын-

ке труда, квалифицированного специалиста, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Очевидна необходимость того, чтобы подготовка специалиста осуществлялась на фоне активного личностного развития молодых людей. Обучение в вузе должно заложить не только профессиональные навыки, но и сформировать такие качества личности, как активность, ответственность, настойчивость, самоконтроль. Это позволит молодому специалисту самостоятельно и осознанно определять актуальные приоритеты, быстро и мобильно строить карьеру, умело адаптироваться в жизни.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам следующим

образом определить понятия «самоконтроль» и «готовность к самоконтролю».

УРОВЕНЬ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОКОНТРОЛЮ

Под самоконтролем применительно к теме настоящей статьи мы понимаем деятельность человека, вызванную целями самосовершенствования, направленную на анализ и повышение эффективности своих действий в процессе обучения.

Готовность к самоконтролю – это установка, направленная на выполнение деятельности, которая включает в себя:

- желание осуществлять самоконтроль;
- волю для осуществления самоконтроля;
- знания, умения и навыки;
- рефлексию и самооценку осуществленного самоконтроля.

Кроме того, мы выделяем определенные критерии и показатели готовности студентов к самоконтролю, которые позволяют определить три уровня его сформированности: высокий, средний, низкий.

Статья публикуется по рекомендации Т.М. Чурековой, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики, проректора Регионального центра непрерывного образования Кемеровского государственного университета.

Таблица 1

Критерии, показатели и уровни сформированности готовности студентов к самоконтролю

Уровни	Критерии и показатели
Высокий уровень сформированности готовности студентов к самоконтролю	<p><i>Мотивационный критерий:</i> положительное отношение и сформированная мотивационная основа к осуществлению самоконтроля; наличие заинтересованности в развитии самоконтроля, потребности и убежденности в необходимости его использования не только в своей учебной, но и в будущей профессиональной деятельности.</p> <p><i>Эмоционально-волевой критерий:</i> положительный эмоциональный настрой на осуществление самоконтроля, обоснованный план действий, высокая волевая активность.</p> <p><i>Информационно-деятельностный критерий:</i> наличие знаний о том, что такое самоконтроль и как его осуществлять, сформированность умений ставить цель, планировать и анализировать собственную учебную деятельность, четко выраженные навыки владения техникой самоконтроля; постоянное стремление к совершенствованию своих знаний, умений и практических навыков по осуществлению самоконтроля.</p> <p><i>Рефлексивно-оценочный критерий:</i> сформированная способность к переосмыслению учебной деятельности, адекватность самооценки. Наличие способности находить причины своих ошибок и неудач. Использование самоанализа в своей учебной деятельности.</p>
Средний уровень сформированности готовности студентов к самоконтролю	<p><i>Мотивационный критерий:</i> не окончательно сформирована мотивация к осуществлению самоконтроля, формирование и осуществление самоконтроля происходит, как правило, под влиянием извне; заинтересованность, потребность, убежденность в необходимом использовании самоконтроля учебной деятельности развиты не в полной мере.</p> <p><i>Эмоционально-волевой критерий:</i> нечетко сформирован положительный эмоциональный настрой на осуществление самоконтроля, практически отсутствует удовлетворенность от обоснованного плана действий; студенты, как правило, понимают важность самоконтроля учебной деятельности, но при этом присутствуют определенные затруднения в его осуществлении, поэтому в этой связи достаточно редко проявляется волевая активность и настойчивость студента в принятии решения об осуществлении самоконтроля.</p> <p><i>Информационно-деятельностный критерий:</i> относительно небольшой набор знаний и умений самоконтроля, которые не отличаются большой глубиной и устойчивостью, а чаще являются ситуативными и непостоянными; студенты имеют неясное представление о том, что такое самоконтроль и как его осуществлять; умения самоконтроля (постановка цели, планирование, анализирование) и навыки владения техникой самоконтроля недостаточно развиты, нерегулярны.</p> <p><i>Рефлексивно-оценочный критерий:</i> отсутствие четкой адекватной самооценки, что выражается в особенности студентов неоправданно завышать или занижать её уровень, свои личностные качества и склонности; нечетко сформированные способности к переосмыслению учебной деятельности и самоанализу.</p>
Низкий уровень сформированности готовности студентов к самоконтролю	<p><i>Мотивационный критерий:</i> слабо развита мотивационная основа для формирования и осуществления самоконтроля учебной деятельности; такие студенты, как правило, нецеленаправленны и инертны; отсутствуют заинтересованность, убежденность и потребность в необходимости использования самоконтроля.</p> <p><i>Эмоционально-волевой критерий:</i> отсутствует положительный эмоциональный настрой на осуществление самоконтроля своей учебной деятельности, нет волевой активности, плана обоснованных действий, настойчивости.</p> <p><i>Информационно-деятельностный критерий:</i> знания о том, что такое самоконтроль и как его осуществлять поверхностны; умения самоконтроля (постановка цели, планирование, анализирование) и навыки по осуществлению самоконтроля учебной деятельности не развиты.</p> <p><i>Рефлексивно-оценочный критерий:</i> практически полностью отсутствуют оценка результатов собственной деятельности, способность к ее переосмыслению; студенты не заинтересованы в своем развитии, не склонны к проведению самоанализа; самооценка у таких студентов чаще всего занижена.</p>

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ**

В педагогическом эксперименте по формированию готовности к самоконтролю приняли участие студенты и преподаватели Кузбасского государ-

ственного технического университета. Результаты исследований показали, что в характере готовности к самоконтролю студентов наблюдаются различные вариации ее сформированности. Для того чтобы определить процент-

ное соотношение сформированности критериев готовности к самоконтролю, мы взяли обобщенные данные по результатам анкетирования студентов и преподавателей, которые работают с этими студентами.

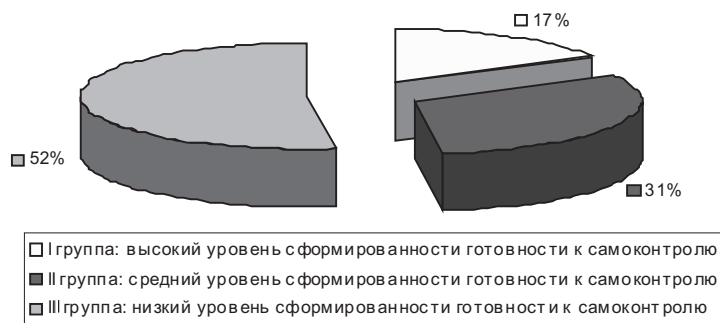


Рис. 1. Распределение студентов на группы в зависимости от уровня готовности к самоконтролю (начало эксперимента)

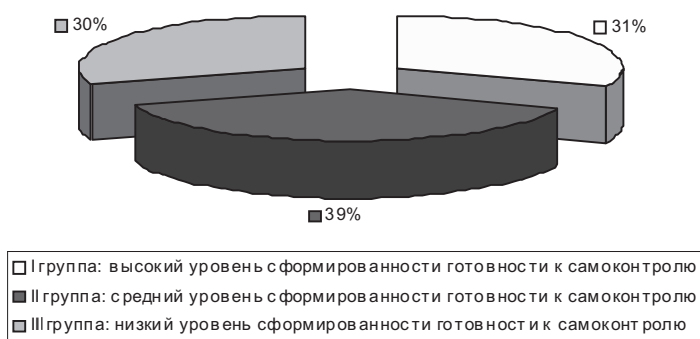


Рис. 2. Распределение студентов на группы в зависимости от уровня готовности к самоконтролю (окончание эксперимента)

В связи с выделением трех уровней готовности к самоконтролю мы получили следующие результаты:

- I группа – высокий уровень сформированности готовности к самоконтролю (17% студентов);
- II группа – средний уровень сформированности готовности к самоконтролю (31% студентов);
- III группа – низкий уровень сформированности готовности к самоконтролю (52% студентов). Результаты представлены на рис.1.

Главная цель нашего исследования – выявить и экспериментально проверить следующие педагогические условия, способствующие эффективному формированию готовности студентов к самоконтролю в процессе обучения:

- использование методов стимулирования положительной мотивации в формировании готовности студентов к самоконтролю (разъяснение, деловая игра, дискуссия, создание ситуации успеха);
- организация самостоятельной работы в формировании готовности студентов к самоконтролю (подготовка к будущей лекции, к лекции-конференции, групповая (командная) работа, индивидуальная работа над проектом);
- оценка результативности формирования готовности студентов к самоконтролю.

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

По итогам проведения педагогического эксперимента было проведено

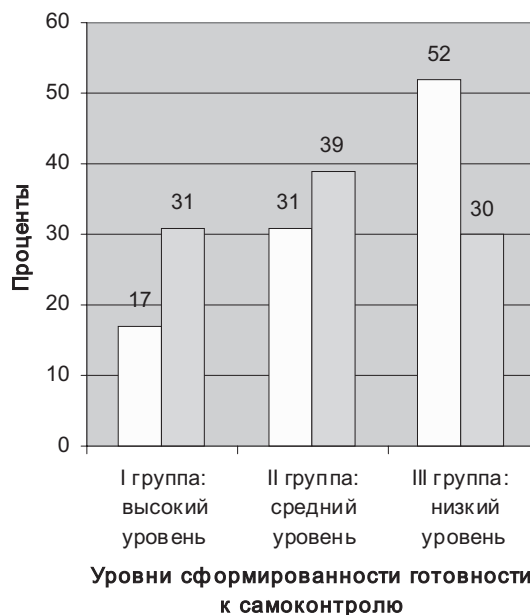


Рис. 3. Уровни готовности студентов к самоконтролю до и после проведения педагогического эксперимента

аналогичное анкетирование студентов и преподавателей Кузбасского государственного технического университета, итоги которого представлены на рис. 2.

Анализ результатов проведенного педагогического эксперимента пока-

зал, что количество студентов с высоким и средним уровнем готовности к самоконтролю увеличилось с 17% до 31% и с 31 до 39% соответственно. Количество студентов, относящихся к группе с низким уровнем, наоборот, уменьшилось с 52 до 30%. Рост группы с высоким уровнем сформированности готовности к самоконтролю произошел за счет перехода в нее студентов из средней группы. В свою очередь рост группы со средним уровнем сформированности готовности к самоконтролю произошел за счет уменьшения количества студентов, входящих в группу с низким уровнем сформированности готовности к самоконтролю (рис. 3).

Проблема формирования готовности студентов к самоконтролю сложна и многогранна. Результаты проведенного нами исследования не претендуют на исчерпывающее раскрытие рассматриваемой проблемы. Но тем не менее вышеизложенные данные позволяют нам сделать вывод о том, что формированию готовности студентов к самоконтролю учебной, а в будущем и профессиональной деятельности, способствуют выделенные

и реализованные нами на практике педагогические условия.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002.

Формирование экономической культуры студентов на уроке

В условиях рыночных реформ неуклонно растет значение экономической культуры личности и общества. Этого не может не учитывать система образования: новые социально-экономические условия выдвигают новые педагогические задачи. Для современного человека, особенно специалиста, достаточно высокий уровень экономической культуры является своеобразным гарантом социальной защищенности, экономической свободы, поскольку расширяет возможности личности в удовлетворении своих потребностей и интересов.

Экономическое образование можно рассматривать как одну из составных частей сферы культуры, поэтому подготовка специалистов с современным экономическим мышлением повышает общий уровень культуры гражданского общества. В процессе обучения будущие специалисты не просто овладевают конкретной профессией, но и постигают ее роль в экономике на уровне предприятия, отрасли, страны. Содержание цикла экономических дисциплин раскрывается студенту с помощью различных методов, форм и средств, которые развивают человека, формируют его личностные качества и мотивы, побуждают к труду.

Мы понимаем под экономической культурой целостный элемент общей культуры личности, который, как и культура личности в целом, может рассматриваться как сложная система, включающая знания, умения, навыки, ценности и мировоззренческие установки. Экономическая культура, тесно взаимодействует с другими компонентами культуры личности, особенно с ее профессиональной и социальной культурой. Существенно важно учитывать растущую нормативную и мотивирующую роль экономи-

ческой культуры, которая обладает огромным смыслообразующим потенциалом и раскрывает себя в труде и личной жизни как культура делового успеха и преуспевания.

Надо также учитывать, что экономическая культура представляет собой динамичный процесс, в котором личность не только создает и потребляет ценности культуры, но и творчески преобразует действительность.

В научной литературе выделяют наиболее важные компоненты понятия «экономическая культура». Это:

- экономическая грамотность, включающая формирование системы представлений о законах и механизмах функционирования экономики;
- умение работать с экономической информацией;
- владение «экономическим» языком, экономическим мышлением, «правилами» экономического поведения;
- выработка черт характера, обеспечивающих экономические подходы к социальным и хозяйственным процессам;
- наличие экономической интуиции.

Экономическая культура студента закладывается в ходе изучения предмета «Экономика». Ее полноценное формирование предполагает создание особого образовательного пространства на факультете и в учебном заведении в целом. Грамотно организованный учебный процесс по циклу экономических дисциплин даже при небольшом количестве часов, выделенных на их изучение, позволяет достичь поставленной цели – привить молодым специалистам экономическую культуру рыночного типа.

В учебном процессе учреждений среднего профессионального образования и сегодня урок остается основной формой организации обучения,

позволяющей эффективно осуществлять учебно-познавательную деятельность учащихся. В соответствии с сущностью процесса обучения урок содержит, с одной стороны, элементы деятельности педагога, ведущего преподавание, с другой – деятельность студентов, выражающуюся в учении.

Каждое учебное занятие по предмету «Экономика» тесно связано с предыдущими и последующими и является составной частью системы учебных занятий по формированию экономической культуры студентов по какой-либо теме или по предмету в целом.

Овладение экономическими знаниями, умениями и навыками не может считаться единственной целью урока по экономике. Цели должны предусматривать формирование взглядов и убеждений учащихся, развитие их познавательных и творческих способностей. И, конечно, они должны быть предельно четкими и конкретными. Отсюда каждый урок по предмету «Экономика» направлен на достижение триединой цели: обучать, воспитывать, развивать студентов для успешного формирования у них экономической культуры. С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях.

Общий вывод таков: понятие «экономическая культура» не только отражает принципиально важные аспекты развития современного общества, но и несет большую педагогическую нагрузку. Реализация педагогического потенциала этого понятия может и должна найти свое выражение как в плане изучения цикла экономических дисциплин, так и в стратегии подготовки кадров в целом, дать импульс разработке и осуществлению инновационных образовательных программ, что и осуществляется в Красногорском оптико-электронном колледже.

О культуре трансляции структуры познавательной деятельности

СУБЪЕКТ ПОЗНАНИЯ И ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА

Среди основных потребностей человека с полным основанием выделяют информационную. Очевидно, что под ней необходимо подразумевать не только потребность в постоянном поглощении информации, но и возможность оптимально использовать ее в различных ситуациях.

Современный человек, живущий в колоссальном потоке информации, для полноценной жизни и труда нуждается в освоении определенных норм и алгоритмов работы с ней. Не случайно в последние годы стала все пристальнее изучаться относительно новая составляющая культуры человека – информационная. Для продуктивной работы с информацией человеку необходим определенный уровень информационной культуры. И ее формирование на всех уровнях образования – задача не только преподавателей информатики, но и преподавателя любой учебной дисциплины.

Образовательное учреждение как среда познания и становления культуры человека, включая ее информационную составляющую, призвано создавать условия не только для восприятия и переработки той информации, которая соответствует его учебному плану и образовательным программам, но и для освоения способов работы с информацией. В ином случае все, что не отвечает актуальным информационным потребностям субъекта познания, может восприниматься как шум.

С другой стороны, субъект познания отвечает на воздействие информационной среды образовательного учреждения в зависимости от особенностей психики, а также личностных установок и ценностей (исходного субъективного опыта). Это обуславливает различия в восприятии и осознании картины мира.

Исследования поддержаны грантом РГНФ (проект №06-06-00312а).

При этом на основе анализа частей информационной среды (как и анализа «частичного» человека) невозможно полностью предсказать изменения свойств как целостной системы. Поэтому отношения с информационной средой образовательного заведения у разных субъектов различны, что далеко не всегда учитывается (и, наверное, не всегда возможно учесть полностью и достоверно) при организации учебно-воспитательного процесса.

Возникает проблема формирования у обучаемых (школьников, студентов) качеств и способов деятельности, которые определяют их возможности как субъектов познания. Овладев структурой познавательной деятельности, осознав ее, научившись регулировать ее с учетом собственных особенностей – и не только личностных, но и психологических, и биологических, любой обучаемый может стать субъектом познания, а значит, и той преадаптивной структурой, для которой не составит большого труда работать в многоликом информационном поле без возникновения стрессовых состояний.

По сути речь идет о принципе «мягкого управления» природой (как человека, так и информационной среды образовательного учреждения) в соответствии с экологическим правилом фазового эффекта воздействий. «Мягкое управление» предполагает использование индивидуальных взаимодействий, которые запускают механизмы саморегуляции, лежащие в основе адаптационных процессов и снижающие стрессогенность окружающей человека среды, в том числе образовательной.

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Основная задача преподавателя заключается не столько в передаче учебной информации (ее репродуктивной трансляции), сколько в обу-

чении структуре деятельности (познавательной, контекстной, коммуникативной и др.). Это требует, на наш взгляд, превращения информационной среды в среду диалогическую, преобразующую (развивающую) всех участников педагогического процесса в сторону освоения ими мотивированной, целенаправленной, самостимулируемой деятельности. При этом образовательную среду следует рассматривать и создавать как поликультурную. Разные составляющие информационной среды образовательного учебного заведения выступают носителями разных культур, отражающих разные исторические времена, разные объекты (природные, социальные, технические) в их единстве с пространством и временем, а также разные установки, традиции, языки и др.

Опираясь на положения М.М. Бахтина, В.С. Библера [1; 2] о диалогичности современной культуры, о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими культурами, в том числе и в учебном процессе, мы полагаем, что образовательная среда – это среда диалога культур, для которой необходим адекватный инструментарий. Этим инструментарием и выступает владение структурой деятельности.

Говоря о поликультурной образовательной среде, мы говорим о культуре познания как ее смыслообразующей составляющей. Культура познания довольно унифицирована, она связана с овладением структурой деятельности, способов познания и рационального (целесообразного) их использования в каждой конкретной ситуации. В то же время она является элементом любой национальной культуры, которая связана с особенностями национального самосознания. С этих позиций интегрироваться в мировое образовательное пространство возможно благодаря владению структурой деятель-

ности, и как следствие, навыками продуктивного взаимодействия с носителями различных культур.

Таким образом, от уровня достаточно нивелированного (культура познания) переходим к уровню диверсификации (национальная культура), чтобы затем опять обратиться к некоторой унификации, но уже в другом контексте — контексте новой системы — методологической, в которой координируются и интегрируются особенности национальных культур в единую культуру мира. Единая культура мира достаточно относительна, так как восприятие мира в целом и его составляющих, в том числе культуры, зависит от особенностей каждого субъекта познания, его ментальности — поэтому возникает проблема моральной готовности каждого субъекта образовательной среды, носителя индивидуальной культуры, к адаптации в поликультурной среде.

В процессе познания поликультурного мира и возникновения представлений о картине мира, где важной составляющей является язык — не только средство коммуникации и познания, но и средство создания той особой реальности, той культуры, в которой живет человек. Современная лингвистика активно разрабатывает направление, где язык рассматривается как культурный код человеческих сообществ; возникает научное направление лингвокультурология, задачей которой является раскрытие ментальности народа и его культуры через язык.

Поэтому встреча с другими языками — это встреча с другими культурами, это возможность синтеза нескольких концепций мира, обогащения исходной концепции мира и своего места в этом мире. Это и возможность нового подхода к постановке познавательных целей, к переработке информации на основе обогащенных структур познавательной деятельности. С этих позиций современное образование может быть качественным только при условии возможности диалогового взаимодействия с другими языковыми культурами. Современный

образованный человек не мыслится как человек, владеющий только одним языком.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Еще одна важная сторона рассматриваемой нами темы культуры трансляции структуры познавательной деятельности — это организация самостоятельной работы обучающихся. Поскольку сам субъект познания задает направленность своего образования, на первый план выдвигается умение работать самостоятельно. Самостоятельной работе учащихся (любого ранга и уровня) педагоги уделяют достаточно большое внимание.

В педагогической литературе можно найти различные определения сущности самостоятельной работы. Остановимся на более полном определении, которое можно найти в работах Б.П. Есипова. Он рассматривает самостоятельную работу учащихся как соединение их самостоятельной мысли с самостоятельными умственными и физическими действиями [3].

Следовательно, самостоятельная работа обучающихся в современном контексте — это их самостоятельная познавательная деятельность, которая имеет структуру, соответствующую структуре познавательной деятельности (как учебной, так и научной), иными словами, самостоятельная работа — это самообразование.

Таким образом, диалогичность поликультурного образовательного пространства определяется уровнем сформированности структуры познавательной деятельности субъектов образования, возможностью встречи с другой языковой культурой, что может быть продуктивным только при условии сформированности умений работать самостоятельно.

Это является, на наш взгляд, достаточным основанием, чтобы предъявить как к конкретному преподавателю, так и к организации образовательного процесса в целом следующие требования:

- транслировать не только факты, теории, законы, но и умения приобретать, анализировать, целесообразно использовать информацию для решения лично значимых задач, т. е. учить структуре деятельности;
- изыскивать возможности коммуникации с другими культурами;
- учить способам целесообразной

организации самостоятельной познавательной деятельности.

МОТИВАЦИЯ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ

Рассматривая заявленную проблему, нельзя не продумывать подготовку учителя к такой работе, в частности, подготовку будущего учителя в педагогических вузах.

С этих позиций логика организации обучения отдельной дисциплине, как показала практика, определяет целесообразность начинать учебный процесс с мотивации студентов и обучения их целеполаганию. Этапы обучения целеполаганию видятся в следующей последовательности:

— сообщение целей курса — оптимально это реализуется в рамках компетентностного подхода, цели в этом случае диагностируемы, образовательный продукт, а также критерии оценивания качества этого продукта четко обозначены;

— принятие (присвоение) этих целей учащимися;

— выбор студентами целей из перечня, предложенного преподавателем;

— формулирование целей студентами, их анализ;

— самостоятельное целеполагание студентов.

В связи с этим следует отметить, что в рамках развивающего обучения выделяют и обосновывают три внутренне связанных друг с другом, но качественно различных уровня постановки целей. Каждый уровень соотносится с определенной разновидностью формируемого у обучающихся познавательного опыта, который нами рассматривается как проектируемый развивающий результат обучения. В совокупности представленные уровни описывают динамику целей интеллектуального (общекультурного и профессионального) развития, определяемую направленностью обучения на качественное совершенствование формируемого познавательного опыта.

Первый уровень — операционально-инструментальный, рассматриваемый как опыт учащихся выступать субъектами отдельных познавательных действий (анализ, синтез, сравнение и др.). Этот опыт раскрывать себя через способность осуществлять саморегуляцию в процессе организованного усвоения нового, допускающего самоуправление лишь отдельными познавательными действиями в соответствии с заданной структурой

Статья публикуется по рекомендации Н.А. Переломовой, доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики и технологий образовательного процесса Иркутского института повышения квалификации работников образования.

рой предметного знания. Приобретение такого опыта обеспечивается формированием совокупности логических знаний и умений, обуславливающих усвоение логической структуры содержания предмета в результате осознанного и произвольного оперирования предметным содержанием.

Второй уровень — деятельностно-инструментальный, рассматриваемый как опыт учащихся выступать субъектами целостной познавательной деятельности. Это опыт раскрывать себя через способность к деятельностной саморегуляции познания, к самоуправлению процессом открытия нового в условиях самостоятельной разработки и реализации познавательной стратегии, построенной в форме исследовательской деятельности. Приобретение такого опыта обеспечивается формированием:

- совокупности методологических знаний и умений;
- учебных умений (выделять и формулировать познавательные задачи, разрабатывать стратегии познания, побуждать себя к познанию, контролировать и оценивать качество полученных познавательных результатов и др.);
- поисковых умений (соотнести друг с другом все данные в условии задачи и ее вопрос; соотносить решение задачи с ее вопросом; соотносить каждый шаг поиска с другими и с вопросом задачи; доказывать необходимость и убедительность каждого суждения, операции и конечных решений; проверять полноту и достаточность доказательства и решения и др.).

Третий уровень — рефлексивно-смысловой, рассматриваемый как опыт студентов выступать субъектами отношения в познании. Это опыт раскрывать себя через способность к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции. Учащийся не только самоуправляет открытием нового, но и вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает для него личностный смысл, а само познание приобретает форму самодеятельности и самообразования.

За выделенными уровнями стоит соответствующая динамика форм мышления, обеспечивающих повышение уровня интеллектуального развития как переход от формально-логического мышления к теоретическому, проблемно-поисковому, научному

мышлению и далее — к рефлексивно-смысловому, диалоговому.

ВЫБОР СПОСОБА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Далее в ходе образовательного процесса преподаватель транслирует способы деятельности, создает условия для их освоения (интерактивные занятия, групповое, коллективное взаимодействие всех субъектов образования). Однако способы деятельности транслируются не как самостоятельные учебные единицы, а как элементы структуры деятельности, зависящие от других ее элементов и учитывающие особенности предмета познания.

Создаются условия для выбора целесообразного способа деятельности при решении конкретных познавательных задач. Продуктивно, например, использование кейсов.

Кейс — описание конкретной, реально существующей ситуации (жизненной, профессиональной, учебной и др.) и информационного блока, включающего данные о субъектах и объектах ситуации. Основные формы работы с кейсами — открытые дискуссии, диалоги, работы малых групп, презентации, самостоятельные теоретические и практические исследования. Важным аспектом при этом является не просто умение реализовать тот или иной способ деятельности, но умение выбрать рациональный (целесообразный) способ. Это необходимо, чтобы процесс познания был комфортным и продуктивным — таким образом мы учим не просто работать, но работать рационально.

В данном контексте под «рациональной работой» подразумевается работа целесообразная и с позиций предмета изучения, и с позиций субъекта познания. Иными словами, перефразируя известную восточную мудрость, утверждаем идею: дай мне учиться, изучать самому так, как мне удобнее — целесообразнее. Добиться этого можно в рамках группового взаимодействия, когда в диалоге определяется рациональный способ решения познавательной задачи.

Картина мира, система отношений и ценностей у каждого студента становится уникальной и неповторимой, при этом возможность и направленность ее обогащения задаются самим субъектом познания в поликультурном образовательном пространстве. И тогда познавательный процесс — это самостоятельное построение своего ви-

дения мира, своего места в этом мире и самореализации в нем. Насыщенность, вариативность выстраиваемых моделей — картин мира, отношений и действий задается субъектной активностью, сформированностью структур познавательной деятельности. Структура деятельности становится элементом содержания образования.

Обращаясь в этом контексте к предметному содержанию, мы полагаем, что необходимо создавать целостное представление о каждом учебном предмете в самом начале его изучения. Студенты осознают его место и роль в своей профессиональной подготовке, в развитии своих универсальных или профессиональных компетенций. Изучение каждой дисциплины не сводится только к усвоению системы ее основных понятий, перед студентами ставится задача одновременно осваивать методы познания, специфичные для данной предметной области, и структуру познавательной деятельности как учебной, так и научной.

Для усвоения понятийного аппарата мы используем граф-схемы основных систем понятий данной предметной области и смежных с ней. Составление таких граф-схем чаще поручаем студентам в качестве задания для самостоятельной работы, что помогает им более обстоятельно вникнуть в суть проблемы.

Выполнение таких заданий позволяет студентам в большей степени осознать место и роль учебного курса в своей профессиональной подготовке, в развитии своих универсальных или профессиональных компетенций. Изучение каждой дисциплины не сводится только к усвоению системы ее основных понятий: перед студентами ставится задача одновременно осваивать методы познания, специфичные для данной предметной области, и структуру как учебной, так и научной познавательной деятельности.

Что касается освоения структуры деятельности, то, давая соответствующие задания, мы предлагаем студентам сформулировать цели (значимые для них) изучения данного предмета, определить свои учебные затруднения в данной области, указать их причины (как они их себе представляют) и наметить несколько первоочередных действий по их устранению, то есть вовлекаем их в рефлексивную деятельность.

С этих позиций важны виды и содержание контролируемых заданий. На

наш взгляд, это не должны быть, например, только билеты для итогового экзамена, позволяющие проверить, как усвоена система основных понятий. Мы используем задания, которые позволяют проверить осознание места данного учебного предмета в системе учебных дисциплин вуза и умение синтезировать знание с позиций его метапредметности после того, как проведен его специально-предметный анализ.

Это требует увеличения в учебном процессе доли вопросов со свободным ответом. Сформулированы критерии их оценки, соответствующие характеру вопросов. Например: какие аргументы и как использовал студент, представляя свою точку зрения; насколько убедительно и обоснованно его выступление; в какой степени оно компилятивно; какие источники информации (и сколько) использованы и др. При этом обращается внимание на особенности познания: субъективно и объективно новое, общее и специфическое в анализируемой информации, возможность практического применения и др.

Обращается внимание и на особенности методов познания. Например, на роль и возможности эксперимента в естественных и в гуманитарных науках. Эксперимент в химии, физике (преобладает работа с неживыми объектами) и в биологии (преобладает работа с объектами животного и растительного происхождения), а также в педагогике и психологии (поведение и отношения социальных групп и индивидов).

В любом случае, как показала практика, необходимо акцентировать нравственные аспекты познания и использования его результатов. Именно это задает уровень компетентности будущего специалиста.

С рассматриваемых позиций следует обратить особое внимание на учебные дисциплины с аналогичной структурой содержания. Координация их изучения студентами позволяет усилить аспекты сравнения, выявления особенностей познания в каждой предметной области в соответствии с особенностями объектов познания и возможность их унификации.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ТРАНСЛЯЦИИ СТРУКТУРЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Если говорить о специфике подготовки будущего учителя, то для нас

важно, чтобы студенты не только владели сами структурой познавательной деятельности, но хотели и умели передавать эти знания школьникам. Следовательно, существует проблема не только подготовки учителей, но и подготовки преподавателей вуза, которые могли бы сформировать эти умения и развить желание реализовать их на практике. По сути — это главное, с чем связано решение проблемы развития такой составляющей образовательного пространства, как культура трансляции структуры познавательной деятельности.

Решение этой проблемы мы условно разделили на три этапа.

Первый — подготовка преподавателей педагогического вуза к организации работы студентов по индивидуальной образовательной траектории, что особенно актуально в связи с увеличением доли часов на их самостоятельную работу (самообучение). Кроме того, рациональная организация самостоятельных занятий позволяет организовать изучение частных дидактик (дисциплин, которые концентрируют и завершают профессиональную подготовку будущих учителей) в виде педагогических мастерских, когда студенты сочетают теоретическое обучение (самостоятельно или с преподавателем вуза на занятиях) с практическим обучением в мастерской у учителя соответствующего учебного предмета. Очевидно, что это связано с необходимостью специальной подготовки преподавателей частных дидактик, которая позволила бы им осознать и реализовать на практике интегративность (метапредметность) соответствующих учебных курсов.

В связи с этим, например, был разработан курс, который читается магистрантам и на курсах повышения квалификации преподавателей вуза «Теория и технологии обогащающего обучения». В числе задач курса:

— сформировать корректные и научно обоснованные представления о культуре трансляции структуры познавательной деятельности;

— осуществлять коммуникацию на профессионально-педагогическом и обыденном уровне как творческое самовыражение;

— упорядочить знания об организации обучения, способствующего формированию способов познавательной деятельности;

— сформировать умения фокусиро-

ваться на проблеме, имеющей личностную значимость для человека или группы;

— научиться планировать задачи по отношению к проблеме и ее следствиям в таком порядке, чтобы они логически и практически наилучшим образом способствовали ее решению, а также рассматривать альтернативные способы действия и их возможные последствия.

Второй этап — подготовка студентов к учебной работе в школе (а также переподготовка или самоподготовка работающих учителей). Она реализуется как обучение способам самообучения (акцентируется внимание на формировании навыков исследовательской деятельности), а также составлению программ самообразования.

Опыт показывает, что, подготавливая довольно хорошие программы для учеников, будущие учителя (а часто и уже работающие) подчас не могут четко формулировать свои учебные проблемы и определять пути их решения. Поэтому важным элементом является рефлексия субъектов образования, которую мы реализовали на всех указанных этапах. Было выявлено, что учителям необходима основательная психологическая подготовка. Возможно, что изучение курсов психологии в педагогических вузах требует реорганизации. Однако более вероятно, что реорганизовать надо изучение не психологии, а частных дидактик, чтобы уже на студенческой скамье содержание этого цикла стало работающим.

Авторы настоящей статьи стали инициаторами создания методической мастерской в школе, в деятельности которой участвовали преподаватель вуза, учителя школы и студенты, проходящие практику в данной школе. Работа мастерской выстраивалась на интеграции содержания дисциплин психолого-педагогического цикла и дисциплин предметной подготовки.

Руководитель мастерской определял программу работы для каждого ее участника. Это не только общие лекционные занятия и занятия по обмену опытом и его анализу, но и, пожалуй, даже в большей степени — индивидуальная работа специалистов из вуза, а также всех управленческих служб школы с каждым учителем (и студентом) с акцентом на исследовательскую деятельность.

Основным результатом интеграции

являются работающий учитель и учитель будущий, которые не только хотят, но и могут составить свою индивидуальную образовательную траекторию и способны научить этому школьников.

Наконец, **третий** этап — обучение структуре познавательной деятельности школьников учителями, обладающими культурой трансляции информации.

Вовлечение субъектов образования в непрерывный процесс обучения, направленный на развитие культуры трансляции структуры познавательной деятельности, актуализирует необходи-

мость междисциплинарного анализа как в постановке задачи, так и при ее решении, именно в этом, очевидно, заключается суть и смысл высокого качества профессионального образования.

Осознав еще в школе структуру познавательной деятельности, научившись регулировать ее в соответствии со своими особенностями и особенностями предмета изучения, в будущем ученики без особого труда смогут организовать самообразование. При этом будет учтена преемственность между школьным, вузовским и поству-

зовским образованием, что и позволит в конечном счете организовать целостную образовательную среду, отвечающую потребностям и возможностям каждого субъекта познания.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. *Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1990.
3. *Есипов Б.П.* Самостоятельные работы учащихся на уроке. М., 1961.

Н.Ю. Стоюхина,
Нижегородский институт менеджмента и бизнеса

Подготовка учителей психологии: исторический и современный контекст

Развитие психологической науки и практики в России связано не только с накоплением знаний и созданием новых концепций, то есть познанием психики как таковой. Этот процесс в равной мере направлен на применение психологических знаний, а значит, и на повышение качества профессиональной деятельности психологов.

В связи с этим становится очевидной необходимость максимально тщательного, теоретически и практически обоснованного научно-психологического изучения деятельности практического психолога с целью определения того комплекса знаний, которые должны составлять содержание его базовой подготовки. В настоящей статье мы предлагаем посмотреть на практического психолога в роли учителя психологии как дисциплины, которая в течение последних пятнадцати лет занимает все более прочное место в учебных планах средних школ.

ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Современный педагог-психолог, ведущий уроки психологии в школе, обязательно отмечает специфику своей деятельности. Совместить педагогическую и психологическую деятельность непросто. «Особость» педагогического общения в курсе преподавания психологии

определяется прежде всего основными тенденциями гуманизации образования в целом, что предполагает формирование у преподавателя установки на уникальность человека, ориентацию на реальные потребности учащихся, отражение более глубоких связей между наукой, культурой, обществом и человеком, интеграцию воспитательных и образовательных задач, позволяющую сблизить мир объективных знаний с миром человека. А как было раньше?

В начале XIX века (1804–1819 годы), когда учебный предмет «психология» был впервые в России введен в учебные планы гимназий, остро ощущался недостаток учителей, ибо за исключением Петербургской учительской гимназии и Главного педагогического института в стране отсутствовали специализированные педагогические учебные заведения. Вот почему в качестве учителей психологии направлялись выпускники семинарий, духовных академий и главных народных училищ. Состав преподавателей был пестрый, их подготовленность в отношении философской пропедевтики, куда тогда входили знания по психологии, была чрезвычайно слабой.

Для второго периода преподавания психологии в средних школах, мы бы определили такие временные рамки: 1906–1917 годы. Дело с учителями пси-

хологии обстояло сложно, т.к. ни педагогические вузы, ни университеты их не готовили. Как и раньше, пришлось обращаться за помощью к духовному ведомству, к учителям других дисциплин. В печати раздавались реплики, выражавшие недоумение по поводу непродуманной кадровой политики: «можно рекомендовать министерству народного просвещения съезды учителей, устройство для них курсов, лекций и т.п. Поднятием своего научного уровня преподаватели «озабочены» не менее министерства и с удовольствием пошли бы навстречу подобным начинаниям. Министерство могло бы командировать в провинцию для устройства лекций достаточно авторитетных в научном отношении профессоров и приват-доцентов» [1, с.174].

Об особенности общения учителя психологии и учеников думали уже тогда: «Я поставил своей задачей — беречь личность учеников, уважать ее, отнюдь не наносить ей болезненных ощущений, тем более не наносить ей унижений и оскорблений публичных. На уроках необходимо считаться с уважением чужого мнения... Школа должна воспитать человека, умеющего ценить личность и — понимать ее. Первое условие к такому пониманию — уважение чужого мнения. А воспитать его можно прежде всего практическим про-

ведением принципа терпимости на уроках... Положение преподавателя философских предметов в этом отношении исключительное: придавая жизненный характер постановке дела, он может читать мораль, не являясь моралистом; может учить, не поучая» [5, с. 115].

После Великой Отечественной войны, в 1947 году, постановлением ЦК ВКП (б) психология вместе с логикой была введена в качестве обязательного предмета во всех школах Советского Союза. Новый предмет преподавался в течение 12 лет, с интересом воспринимался учениками и оказывал положительное влияние на формирование личности школьников.

Кадровый вопрос традиционно стоял на повестке дня, и был так же традиционно решаем: предлагалось привлекать к преподаванию психологии в школе, кроме учителей гуманитарного цикла в качестве совместителей, тех, у кого нет достаточной нагрузки, кадры квалифицированных психологов, работающих в научно-исследовательских институтах и вузах. Для учителей-психологов рекомендовали устраивать хотя бы краткосрочные курсы по психологии при пединститутах.

В методической литературе той поры писалось: «Учителя психологии должны неуклонно следовать большевистскому принципу партийности в науке, разоблачать всякие попытки протаскать в советскую психологию порочные идейки зарубежной психологии, всякие попытки ревизовать марксистско-ленинское учение о психике и сознании. Учитель-психолог должен быть основательно сведущ в вопросах теории познания, физиологии, художественной литературы и др.» [7, с. 10]. «Для успешного преподавания психологии необходимо не только знание предмета и наличие общих методических навыков преподавания. Не менее важны любовь к этому предмету, живой интерес к нему и умение передать эти качества ученикам... Правильнее привлечь преподавателей гуманитарных дисциплин, которые проявляют интерес к этому предмету, охотно возьмутся за его преподавание» [3, с. 29]. То есть поиск путей улучшения психологического образования, обеспечения школ надлежащими кадрами велся весьма настойчиво, но тем не менее в 1958 году психология как обязательный предмет была вновь исключена из учебных планов.

Отношения в диаде «общество —

школьная психология» вступили на новую ступень своего развития лишь в начале 1980-х годов после введения в школьную программу учебного предмета «Этика и психология семейной жизни». Рекомендации для выбора учителя по новому предмету были таковыми: «Администрация школы при определении учителя по этому предмету должна учитывать четыре основных момента: возраст; образование; жизненный опыт (формально — семейное положение); мировоззрение, уровень культуры, склонность к психологическому наблюдению. Кроме этого, очень важна система ценностей учителя этой дисциплины» [6, с. 7]. Лучше всего, если специальная подготовка получена в процессе профессионального обучения, но может быть достаточным и просто прослушанный курс по социальной психологии и использованию социально-психологических методов в практике преподавания.

Учителя, ведущие «Этику и психологию семейной жизни», признавали, что испытывают большие трудности вообще, а особенно при проведении социологических исследований: не владеют техникой социологического опроса, не знают законодательство о семье, не знают, где публикуются статистические материалы о современной семье. Но все же отмечалась особая, развернутая на ученика, личность учителя: «Учитель этики и психологии семейной жизни должен исходить в первую очередь из того, что интересует учеников... Добиться откровенности и повлиять на установки учащегося — вот задача учителя» [6, с. 11]. Через 12 лет после введения этого предмета «Этика и психология...», когда-то обязательная для всеобщего преподавания в школах, оставила память о своей беспомощности в решении многих вопросов семейного воспитания, о многочисленных нятяжках и неправде, связанной прежде всего с идеологическими установками «доперестроечного времени».

В начале 90-х годов прошлого века школьный предмет «Психология» уверенно заявил о себе разнообразными программами, учебниками, учебными пособиями, где имелось в виду, что его преподавание будет вести педагог-психолог. Мы видим, что совместить педагогическую и психологическую деятельность не просто, но реальный прогресс уже достигнут, а изучение прошлого опыта, в том числе и допуская-

шихся ошибок, должно помочь поставить преподавание психологии в школе на твердую основу.

ЧТО ДОЛЖЕН ЗНАТЬ БУДУЩИЙ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ?

Авторы некоторых современных учебников и пособий (С.В. Кривцова, Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусова, Л.Г. Федоренко, И.В. Вачков) специально подчеркивают роль личности учителя, преподавателя, ведущего курс психологии. Они считают, что учителю психологии необходимо: психологическое образование, сертификат о квалификации, опыт групповой работы с детьми, практическое знание возрастной психологии, опыт участия в психотерапевтической группе, а также личностная зрелость и готовность быть искренним; умение владеть активными формами работы, умение организовывать дискуссии, обсуждения, работу в малых группах, отсутствие морализаторства; наличие у самого учителя высокого уровня самосознания.

Принимая во внимание реальное положение дел и специфику преподавания психологии как учебного предмета (особенно в подростковой аудитории), М.В. Попова обобщает следующие функции учителя: эмоциональная поддержка, исследовательская, фасилитаторская и экспертная [4].

Обращает на себя внимание тот факт, что в современной методической литературе (в отличие от литературы предыдущих лет) ничего не говорится о знаковой осведомленности учителя, об умении ориентироваться в круге проблем современной науки. Может быть, это предполагается как само собой разумеющееся? Недооценивать этот компонент подготовки учителя психологии нельзя.

Очевидно, что всем перечисленным выше требованиям может удовлетворить далеко не каждый педагог-психолог, а лишь тот, кто помимо наличия базового психолого-педагогического образования, стремится к саморазвитию, творческому поиску, а также имеет развитую способность к рефлексии психологической реальности, интроспекции и личностной импровизации.

Как же учить будущего психолога-профессионала, чтобы он не боялся школы, и, придя туда, хотел бы вести уроки психологии? На наш взгляд, важную роль здесь призваны сыграть вузовские учебные дисциплины: педаго-

гика, общая психология, история психологии, педагогическая психология, возрастная психология, методика преподавания психологии. Роль последней до сих пор не оценена по достоинству, хотя «положение методики преподавания психологии по отношению к центральному во всякой методике проблемам психологии усвоения знаний иное, нежели у методик других дисциплин. ... Методика преподавания психологии есть психология, обращенная на самую себя» [2, с. 3].

О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Чтобы понять это, следует рассматривать методику преподавания психологии в историческом контексте, поэтапно отмечая поступательное накопление ценнейших знаний того, как формировался учебный предмет психологии, включающий целый круг важнейших проблем: содержание дисциплины, методы и формы преподавания, учебники. Ведь всякая новация существует на фоне традиции. Когда последние перестают быть памятными, то и смысл новации теряется. Чем дальше от традиций, тем более накапливается в ме-

тодике преподавания психологии ощущение драматизма: теперь продвижения, динамика в наборе дидактических единиц во многом сводится к эклектике, к «ретро-», а порой и «квази-». Восстановление, реставрация традиций могут быть не менее плодотворными, чем революции. И они совсем не обязательно означают ретроспективу, они могут означать и перспективу. Прошлое — это ведь еще и нереализованные варианты истории, и упущенные возможности.

Для улучшения качества профессиональной подготовки будущих психологов образования необходима также разработка специальных учебных программ и учебников по педагогике, ориентированных на особенности их будущей профессиональной деятельности, подготовка преподавателей педагогики для психологических факультетов. При разработке учебных программ и учебников необходимо учитывать особенности профессиональной деятельности будущего специалиста, в связи с чем целесообразно разработать интегративные психолого-педагогические учебные курсы. Важно ориентировать будущих психологов на осознанное изучение учебных дисциплин, в частности,

педагогике, обращая внимание студентов на особенности использования психологических, педагогических и других знаний в различных отраслях профессиональной деятельности, а также на наличие межпредметных связей (в частности, существующих между психологией и педагогикой), их реализацию в практической деятельности.

Литература

1. А.К. К вопросу о преподавании психологии // Русская школа. 1906. № 4.
2. Гинецинский В.И. Введение в методику преподавания психологии: Курс лекций. Л., 1983.
3. Колбановский В. Об изучении психологии и логики // Народное образование. 1947. № 3.
4. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе: Учебно-метод. пособие. М., 2000.
5. Смирнов Н. О преподавании психологии // Вестник воспитания. 1912. № 8.
6. Этика и психология семейной жизни. Типовая программа для учащихся старших классов средней школы. М., 1988.
7. Ярошевский М.Г. Психология и логика в средней школе // Народное образование. 1949. № 5.

И.В. Крапивина,

Дальневосточный государственный медицинский университет

Развитие научно-исследовательской компетенции будущего специалиста в отечественной педагогике высшей школы советского периода

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА МОДЕРНИЗАЦИИ

Осуществляемые сегодня реформы нацелены на радикальную перестройку образовательных систем, ориентированы не просто на повышение уровня образованности людей, а на формирование нового типа интеллекта,

иного образа мышления, приспособленного к меняющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям. Обозначенные в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года программные мероприятия нацеливают систему образования на

использование внутренних резервов ее образовательного, научного и инновационного потенциала, на структурную перестройку, поиск новых, более эффективных форм деятельности.

Проблема становления культуросоциально-личностно-ориентированной системы образования становится общенациональной, поскольку отражает возрастающие требования общества к человеку, к его способностям прогнозирования и творения будущего, к ак-

Статья публикуется по рекомендации Б.Я. Рыжовского, профессора, проректора по научно-исследовательской работе Дальневосточного государственного медицинского университета и О.Г. Гордеевой-Науменко, заведующей кафедрой педагогики и психологии, кандидата педагогических наук, доцента.

тивному исследовательскому отношению к жизни, к творческому, самостоятельному решению практических задач. Огромным стимулом в решении этой проблемы в высшей школе во многом становится гуманистическая парадигма модернизации высшего образования, рассматривающая в качестве одной из важнейших целевых доминант усиление внимания к созданию в вузовской среде максимально благоприятных условий для творческого саморазвития личности будущего специалиста. Главная задача современного высшего образования состоит в том, чтобы студент становился субъектом образовательного процесса. Это значит, что выпускник высшей школы способен обладать высоким уровнем осознания себя как субъекта деятельности, готового самостоятельно проявлять творческую (преобразующую) активность в сфере своей будущей профессии и других областях социальной практики. Ожидание от студента большей самостоятельности, активности, научного творчества в свою очередь предполагает обеспечение условий, при которых он мог бы эти качества проявлять. С первых лет обучения его следует ставить в активную позицию субъекта деятельности. Реализации этой задачи в образовательном процессе высшей школы отвечает учебно-исследовательская работа студентов (УИРС).

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

То, что высшая школа неотделима от своего предназначения служить центром продуцирования науки и формирования научных кадров, ни у кого не вызывает сомнений. Система образования в вузе предполагает построение образовательного процесса на основе использования элементов учебной и научно-исследовательской деятельности студентов. Исследовательская работа студентов становится составной частью учебного процесса в вузах, поскольку актуальность проблемы развития научно-исследовательской компетенции будущего специалиста в условиях профессионального становления в вузе является отражением новой стратегии развития отечественной высшей школы. Тенденция к неуклонному возрастанию исследовательского, научно-творческого компонента в сложных видах про-

фессиональной деятельности свидетельствует о том, что вовлечение студентов в научное творчество переходит в разряд обязательного требования к качеству подготовки специалистов в высшей школе.

Использование УИРС в учебном процессе требует поиска новых подходов и существенных дополнений. Вопрос в том, в какой последовательности и в каком объеме должна осуществляться эта работа по отношению к практико-ориентированным задачам деятельности высшего учебного заведения. Отсюда вытекает проблема уточнения статуса, специфики, роли УИРС в образовательном процессе высшей школы как деятельности по приобщению студентов к научному творчеству начиная с первых курсов обучения. Сегодня нужна новая концепция УИРС, имеющая статус смыслообразующей деятельности в профессиональном образовании. Обновление образования на основе его ориентации на личностный рост будущего профессионала требует методологической проработки всей совокупности вопросов, связанных с проблематикой УИРС, укорененностью в нормативные учебные курсы, организацией, включенностью в контекст жизнедеятельности базовых образовательных учреждений. Для реформирования учебно-воспитательного процесса УИРС нуждается в дальнейших теоретических и технологических исследованиях, при этом ее научный фонд может быть существенно обогащен теоретическим и практическим опытом прошлого.

ОБ ОПЫТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

В теории и практике российской системы высшего образования накоплен немалый опыт совершенствования образовательного процесса высшей школы. Возрождение интереса к прошлому опыту и его модификации в современных условиях — одна из основных линий развития педагогического познания. Лишь на основе сохранения преемственных связей традиционного и инновационного путей развития отечественной высшей школы можно говорить о возможности разработки адекватных проектов и моделей «наукообразования» личности студента и определения тенденций совершенствования технологий

его профессионально-творческого становления. Следовательно, рассматривая УИРС как условие подготовки в вузе творчески направленных специалистов, мы обязаны знать истоки ее формирования, что требует обращения к предыстории вопроса. Учитывая, что возможный путь «альтернативных поисков наших дней усматривается в теоретико-практическом опыте отечественной педагогики советского периода» (Л.А. Степашко), являющегося известным приемником процессов гуманизации общества, детерминирующих развитие высшей школы и педагогической мысли, мы обращаемся к развитию идеи УИРС в теории и практике отечественной высшей школы в период 1960–1970-х годов. Это время обострения многих негативных процессов и противоречий в общественном развитии страны, в функционировании вузовской системы в условиях «развитого социализма», и вместе с тем — период активизации проблем вузовского образования, накопления научного потенциала, интенсификации поисков совершенствования образовательного процесса. Специфика историко-педагогического фона периода «развитого социализма» состояла в том, что имело место сочетание противоречивых тенденций: с одной стороны, устремление к гуманизации, с другой — усиление официального контроля и регулирования. Такая специфика создавала особые условия для разработки идеи учебно-исследовательской работы студентов.

Превалирующее влияние на развитие этой педагогической идеи оказывал существовавший в те годы взгляд: высшее образование — это важнейшая отрасль, которая предопределяет развитие экономики и научно-технического прогресса. Приближение высшей школы к жизни, к производству, воспитанию и подготовке высококвалифицированных специалистов, творчески относящихся к своей будущей профессиональной деятельности, — такова была стратегическая цель педагогических исследований. Авторитарной парадигме все более противостояла гуманистическая ориентация.

Развитие идеи учебно-исследовательской работы студентов происходило на обновленном методологическом фундаменте, когда высшая школа преобразовывалась в са-

мостоятельную область педагогической науки. Характерная черта развития педагогической теории высшей школы в 1960–1970-е годы – это стремление к переходу от эмпирического накопления знаний о педагогическом процессе к их интеграции и систематизации, к объединению отдельных положений и выводов, полученных при изучении различных аспектов педагогического процесса, в целостную картину. Новое дидактическое знание УИРС рождалось как синтез обобщений эмпирического опыта вузовского образования и экспериментальных результатов исследований процесса обучения (идея активности, творчества, самостоятельности ученика в обучении, проблемное, эвристическое обучение и др.), в контексте наметившегося в педагогике тех лет исследовательского направления – «общей теории учебного процесса» (М.А. Данилов). Решающее влияние на развитие идеи учебно-исследовательской работы студентов оказал передовой опыт преподавателей «в его лучших образцах и результатах».

РЕШАЮЩИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИДЕИ

Внедрению идеи УИРС в педагогику высшей школы содействовали и такие факторы, как логика развития отечественной дидактической мысли, логика саморазвития практики образовательного процесса, которые все в большей мере выходили на идеи гуманизации образовательного процесса высшей школы, на ценности образования как саморазвития, самоопределения, самообразования личности. Реформирование содержания образования, выразившееся в активизации, фундаментализации, профессионализации, интенсификации и гуманитаризации образовательного процесса вузов в целом, инициировало становление дидактики развивающего обучения, в основе которой лежала внутренняя мыслительная активность студента, его общее и интеллектуальное развитие. Обучение рассматривалось как процесс взаимодействия преподавателя и студента, где активность, творчество и самостоятельность учащегося являлись решающими факторами эффективности усвоения знаний, умений и навыков. Под влиянием этих факторов прирастали дидактические знания УИРС

(структура, функции, теоретические характеристики, тенденции развития и т.п.)

Так в дидактическом обосновании УИРС определялась как организационная форма обучения, при которой уже на ранних стадиях образовательного процесса реализуется развитие творческого потенциала познавательных и личностных возможностей учащихся, самостоятельное, активное освоение нового опыта. В учебно-исследовательской работе студенты овладевали процессом формирования научных знаний и методами научного познания. Учебное и научное начала сближались. Учебно-исследовательская работа по своей природе соответствовала логике научного исследования. Это предоставляло студенту возможность решать исследовательские задачи и приобретать опыт владения методами научного познания. Такой подход позволял не только приобщить обучающихся к способам «достройки» знаний от любой базы, но и, в известной мере, подняться с информационного на методологический (мыследеятельностный) уровень. Это соответствует сущности научного образования – сочетание необходимого минимума фундаментальных знаний с интенсивной технологией исследований. Направленная главным образом на создание условий для привлечения учащихся к научным исследованиям, УИРС предполагала самостоятельное, творческое исследование темы, что позволяло сформировать необходимые для исследователя качества: умение соединять логику учебного и научного познания; методологию и методику научного анализа явлений и процессов изучаемой действительности; учебную и исследовательскую коллективную и индивидуальную работу.

Процесс обучения в вузе определялся многообразием выбора УИРС. Проблематика исследовательских работ реализовалась в теоретическом и экспериментальном плане. Организационные формы учебной исследовательской деятельности выходили за пределы лекционных, практических и семинарских занятий, охватывая образовательный процесс в целом. Существовала развитая система различных форм ее организации, как в учебном процессе, так и во внеаудиторное время. Это учебно-исследовательская работа

по учебным планам; включение элементов научно-исследовательской работы в учебные занятия; курсовые, дипломные работы и проекты; студенческие научные кружки и проблемные группы; хоздоговорные исследования, где в качестве соисполнителей выступали студенты; студенческие научно-технические конференции; научные семинары и спецкурсы по приобщению студентов к выполнению самостоятельных научных работ и исследований; освоение студентами различных средств и систем научно-технической информации и многое другое.

О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

В рамках организационных форм обучения происходило последующее перерастание УИРС в научно-исследовательскую работу студентов (НИРС). Методы учебной работы постепенно преобразовывались в методы научного исследования. В трактовке организационных форм обучения УИРС и НИРС разделялись весьма условно, поскольку объединялись одной целью – развитие творческой активности и самостоятельности. Разница заключается лишь в степени самостоятельности и новизны полученного результата. Учебные исследовательские работы дополняли предметные знания и прививали навыки решения научных проблем. Исследовательская работа как метод самостоятельного поиска позволяла студентам глубже усвоить материал, стимулировала их интерес к участию в более глубоком исследовании. В процессе такой работы выявлялись склонности студентов к определенной сфере деятельности, их творческая одаренность и, что особенно важно, формировались навыки самостоятельного научного поиска будущего специалиста. Основными средствами НИРС являлись: ориентация на индивидуальный подход к научным интересам и способностям студентов; разнообразный спектр внеучебных форм внепрограммной исследовательской деятельности студентов; формирование студенческих научных объединений; внедрение традиционных массовых научно-технических состязательных мероприятий; создание возможностей для студенческих публикаций; отбор и поддержка особо одаренных студентов, их участие в бюджетных и внебюджетных научных исследовани-

ях в рамках плана научно-исследовательской работы вуза. Именно развитие комплексной системы УИРС и НИРС создавало целостную функционирующую систему поддержки в вузе студенческой науки и позволило сформировать в студенческой среде творческую и научную атмосферу. При системном подходе к организации УИРС в вузе формировалась четкая управленческая структура, куда входило ее планирование, научно-методического обеспечения, контроль и формы отчетности, оценочно-аналитическая деятельность по выявлению резервов повышения эффективности этой работы.

В то же время осуществление УИРС в образовательном процессе отечественной высшей школы в период 1960–1970-х годов, ее глубинная дора-

ботка активизировали осмысление огромного круга проблем психолого-педагогической инструментальной организации и создания условий творческого развития и саморазвития студентов. Этот научно-педагогический аспект решения проблемы также глубоко разрабатывался педагогами-исследователями.

Анализ развития идеи УИРС в теории и практике образовательного процесса обучения в вузе в 1960–1970-е годы XX века позволяет утверждать, что педагогическая мысль тех лет был внесен существенный вклад в разработку дидактических теорий содержания образования и процесса обучения. Ценность этого вклада в том, что в дидактике на теоретическом и процессуально-технологическом уровнях утверждалась идея управления образовательным процессом. Прежде всего путем слия-

ния научного содержания образовательного материала и активной, познавательной, учебно-исследовательской деятельности студентов, ориентированной на единство процессов усвоения и развития. Значимым представляется и то, что научное обоснование и реальные инновационные технологические решения обрела вечно актуальная идея рационального сочетания в обучении педагогического руководства и самостоятельной работы.

В аспекте современных проблем модернизации высшего образования и непосредственного приобщения студентов к научной деятельности опыт 1960–1970-х годов в области развития идеи УИРС заслуживает основательного изучения и критически-творческого использования в теории и практике высшей школы.

Е.И. Карпова,
Семинария евангельских христиан

Дистанционные обучающие технологии в гуманитарном образовании взрослых

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Образование взрослых в России зародилось во второй половине XIX века в форме занятий воскресных школ. Существенный вклад в его становление и развитие внесли Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров, Н.В. Чехов, позднее Е.Н. Медынский и др.

В XX веке проблему образования взрослых решали российские педагоги, психологи, акмеологи Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, Н.А. Рыбников, Е.И. Степанова, Г.С. Сухобская и др.

Несмотря на накопленный опыт и многочисленные исследования, до настоящего времени в России не разработана интегрированная концепция образования взрослых. Содержание

их образования фрагментировано, не имеет четкой методологической основы. Кроме того, в рамках программ образования взрослых не учитываются такие потребности лиц старших возрастов, как улучшение внутрисемейных отношений, воспитание детей, поддержание здоровья, потребность в самопознании, самоопределении и самореализации, решение духовно-нравственных задач и др.

С созданием электронно-вычислительной техники, возникновением информационных и коммуникационных технологий открылись новые возможности для развития системы образования взрослых, в том числе вузовского, послевузовского и дополнительного образования. Огромную популярность в нашей стране и за рубежом в последнее время приобрело образование на основе дистанционных обучающих технологий.

Изучением проблем дистанционного образования занимаются российские специалисты А.А. Андреев, А.М. Бершадский, В.М. Вымятнин, И.Г. Кревский, Н.Г. Милорадова, М.В. Моисеева, В.И. Овсянников, О.П. Околелов, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин, В.П. Тихомиров, С.А. Щенников и др.

Большинство исследований касаются использования дистанционных технологий в преподавании информатики или при проверке знаний обучающихся по другим дисциплинам с помощью компьютерного тестирования. При этом в центре разрабатываемых концепций находится самостоятельная деятельность обучающихся, которые до сих пор рассматриваются не столько как субъекты, сколько как объекты образовательного процесса.

Очевидно, что дидактические свойства дистанционных обучающих технологий открывают новые возможности для организации учебного процесса и реализации целей образования. Эти технологии позволяют организо-

Статья публикуется по рекомендации А.И. Савенкова, доктора педагогических наук, доктора психологических наук, профессора Московского педагогического государственного университета.

вать не только самостоятельную исследовательско-поисковую деятельность обучающихся, но и интерактив-

Кроме того, выяснилось, что 57,7% респондентов пользуются услугами сети Интернет и средствами дистанционной

личных содержательных видов образовательной деятельности, способствующую развитию их творческих способностей.

Основные положения концепции гуманитарного образования взрослых средствами дистанционных обучающих технологий представлены в виде требований не только к содержанию, но и к субъектам образования (А. Дистерверг): преподавателю, обучающимся и другим участникам образовательного процесса.

Содержание гуманитарного образования взрослых с использованием дистанционных технологий строится на общих дидактических принципах (гуманизация образования, связь обучения с воспитанием, активность и самостоятельность обучающегося, сочетание нескольких видов образовательной деятельности, опора на опыт обучающегося, возрастной подход, определение и реализация призвания и др.) и специфических принципах (интерактивность, единый темп обучения, своевременная обратная связь, гибкость, модульность и др.).

Гуманитарное образование взрослых с использованием дистанционных обучающих технологий направлено на развитие личности взрослого обучающегося

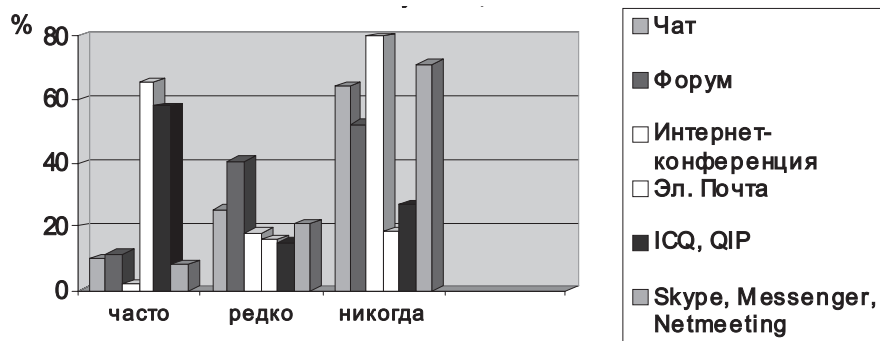


Диаграмма 1. Использование средств дистанционной коммуникации

ное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса в удобное для них время и в удобном месте, мотивируют учебную деятельность обучающихся и индивидуализируют обучение.

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Использование информационно-коммуникационных технологий в гуманитарном образовании позволяет структурировать учебно-методический материал, представлять его в удобных для восприятия и усвоения информации формах: графической, табличной, аудио, видео и мультимедиа.

Под гуманитарным образованием взрослых мы понимаем совокупность знаний из области общественных наук, взаимосвязанные с ними практические умения и навыки, в том числе социального взаимодействия, а также способы овладения этими знаниями и их творческого приложения [1, с. 177].

Результаты проведенного нами мониторинга среди студентов гуманитарных специальностей трех вузов – московских Социально-педагогического института, Городского педагогического университета и Педагогического государственного университета дневной, вечерней и заочной форм обучения в возрасте от 17 до 45 лет показали, что наиболее часто используемым средством дистанционной коммуникации является электронная почта. Ее с определенной степенью частоты используют 81,6% респондентов. На втором месте по частоте использования находятся программы пейджинговой связи ICQ и QIP – 73,1% респондентов (диаграмма 1).

коммуникации ежедневно, 24% – 2–3 раза в неделю, 8,7% – 2–3 раза в месяц, 9,2% – 2–3 раза в год (диаграмма 2). Причем 71,8% респондентов используют Интернет и средства дистанционного общения для учебных целей, 33,6% – для обмена жизненным и профессиональным опытом и 60,4% – для проведения досуга (диаграмма 3).

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Результаты проведенного исследования показывают, что назрела необходимость использования дистанционных обучающих технологий в гуманитарном образовании, да и обучающиеся уже подготовлены и владеют навыками работы с персональными компьютерами и в сети Интернет.

Разработанная автором концепция гуманитарного образования средствами дистанционных обучающих технологий образует целостную интегративную систему, создающую

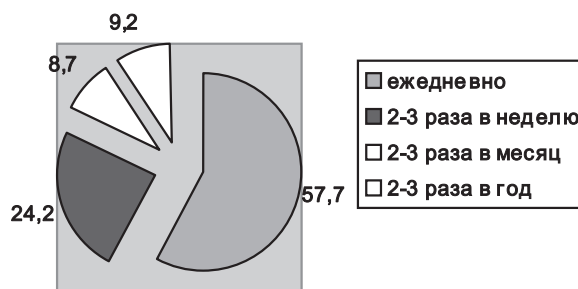


Диаграмма 2. Частота пользования Интернет

щегося в трех основных сферах: интеллектуальной (творческая интеллектуальная деятельность, самостоятель-

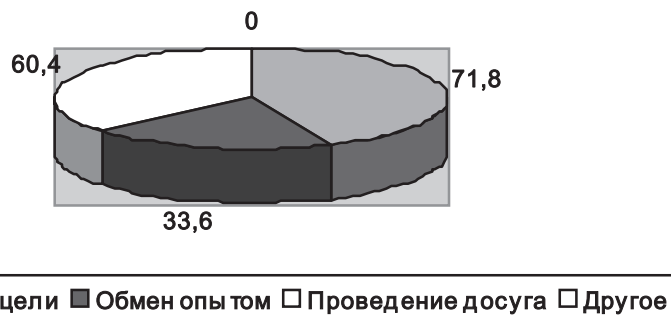


Диаграмма 3. Цель использования Интернета и средств дистанционной коммуникации

комплекс условий для удовлетворения спроса обучающихся взрослых на раз-

ная учебная деятельность, деятельность по передаче знаний), духовно-нрав-

ственной (система ценностей, ценностное отношение к себе, отношение к другим людям и социальным группам) и физической/трудо­вой (здоровый образ жизни, трудовая деятельность, профессиональная деятельность).

В дистанционном гуманитарном образовании взрослых целесообразно использовать следующие формы организации образовательной деятельности: самостоятельную — исследовательско-поисковую и практико-профессиональную; индивидуальную — один на один с преподавателем или

тельной деятельности: между обучающимся и учебно-методическим материалом, представленным в интерактивной форме, (самообучение и самовоспитание); обучающимся и преподавателем (преподавание и воспитание); между самими обучающимися (взаимообучение и взаимовоспитание); между обучающимся и специалистами из изучаемой области практико-профессиональной деятельности (применение, творческое приложение) (рис. 1). Взаимодействие между субъектами и объектами образования

в ходе которого обучающиеся рассматривают проблему с различных позиций, учатся не только отстаивать собственную точку зрения, но и сопоставлять ее с чужой, критически переосмысливать, понимать и при необходимости принимать чужую позицию.

Интерактивное взаимодействие между участниками образовательного процесса осуществляется при помощи дистанционных средств коммуникации, таких, как электронная почта, чат, форум, Интернет-конференция, программы пейджинговой связи ICQ и QIP, программы аудио- и видеообщения Skype, Messenger, Netmeeting.

Для реализации образования с использованием информационно-коммуникационных технологий требуется наличие минимального набора технических средств дистанционного обучения (ПК с выходом в Интернет, стандартное и специальное программное обеспечение и др.).

Реализация дистанционных обучающих технологий в гуманитарном образовании взрослых позволяет интенсифицировать и индивидуализировать образовательный процесс, повысить его эффективность, структурировать, формализовать гуманитарные знания, добиться четких формулировок вопросов и таких же четких ответов. В то же время применение дистанционных технологий в образовании взрослых способствует не только и не столько технологизации учебного процесса, формализации гуманитарных знаний, но и формированию субъект-субъектных, диалоговых отношений между преподавателем и обучающимся, изменению характера обучения с авторитарного на личностно-ориентированный [1, с. 178–179].

Литература

1. Карпова Е.И. Перспективы развития гуманитарного образования взрослых средствами дистанционных обучающих технологий // Постдипломное образование: вызовы времени: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 10–11 апреля 2007 года. СПб., 2007.
2. Карпова Е.И. Модель гуманитарного образования взрослых с использованием дистанционных обучающих технологий // Новые информационные технологии в образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26–28 февраля 2007 года: в 2 ч. Ч. 1. Екатеринбург, 2007.



Рис. 1. Модель гуманитарного образования взрослых с использованием дистанционных обучающих технологий

инструктором в виде инструктажей и консультаций; групповую — коммуникативно-диалоговую; проектную и игровую формы.

Содержание гуманитарного образования взрослых с использованием дистанционных технологий реализуется посредством методов и приемов образовательной деятельности, основанных на системном взаимодействии между обучающимся и учебно-методическим материалом; обучающимся и преподавателем; всеми участниками образовательного процесса; обучающимся и учебно-профессиональной средой (работа с электронными источниками, создание презентаций, виртуальная дискуссия, рецензия на работы других обучающихся, мониторинг, проблемное обучение, ролевые игры, изучение конкретных ситуаций и др.).

Модель гуманитарного образования взрослых с использованием дистанционных обучающих технологий [2] построена на четырех видах взаимодействия, при помощи которых реализуются различные виды образова-

осуществляется средствами дистанционных образовательных технологий.

Обучающийся взрослый является субъектом образовательного процесса (П. Жарвис, Д. Колб, М. Ноулз). Его обучение должно проходить в форме диалога, в процессе которого происходит обмен мнениями, опытом, уточняются и углубляются уже имеющиеся и создаются новые знания.

Центрирование образовательного процесса на взрослом обучающемся обуславливает переход от деятельности преподавания к деятельности учения. Меняется также и роль преподавателя — с роли ментора на роль соученика и помощника взрослому обучающемуся, что способствует формированию у обучающегося культуры самостоятельности, привитию рефлексивных умений и навыков.

Развитие коммуникативной культуры особенно актуально для обучающихся по гуманитарным специальностям и осуществляется через коммуникативно-диалоговое взаимодействие средствами дистанционных техноло-

Личность в экстремальных условиях: исследование адаптации и реадaptации моряков

Настоящее исследование выполнено в лаборатории психологических исследований проблем развития личности НИИ региональных гуманитарных проблем Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга. По его итогам ведется разработка программ по оказанию помощи в адаптации и реадaptации моряков рыбопромыслового флота к морю и берегу.

В этой статье дается обзор результатов исследования, которые имеют весьма широкое значение, поскольку многие социальные, профессиональные и возрастные категории населения, включая студентов, в силу своего образа жизни и деятельности вовлечены в повторяющиеся циклы адаптации – реадaptации (применительно к студентам это: учебные занятия – каникулы; экзаменационные сессии – обычный режим занятий; школа – вуз; обучение – труд и др.) Цикл «адаптация – реадaptация» в известной мере типичен и, быть может, именно в силу своей обыденности недостаточно изучен и слабо учитывается при решении вопросов, связанных с интеллектуальной и эмоциональной устойчивостью личности, здоровьем, успехами в учебе и труде, благополучием в личной жизни.

АДАПТАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА

Активное исследование проблемы адаптации человека началось в начале XX века, но в основном она рассматривалась в русле изучения физиологических процессов (И. Павлов, У. Кеннон, Г. Селье, Л. Лазарус и др.). В поле зрения большинства ученых стояли вопросы взаимодействия организма человека с различными факторами внешней среды, особенно экстремальными (В.П. Казначеев, Н.Ю. Хряще-

ва, В.И. Медведев, Л.А. Китаев-Смык и др.).

Особенностью адаптации человека к измененным условиям жизнедеятельности является то, что в отличие от адаптации к условиям внешней природной среды доминирующую роль здесь играют не физиологические, а психологические механизмы приспособления, зависящие от характера самой деятельности и от условий, в которой она протекает (А.А. Алдашева, В.И. Лебедев и др.).

Ряд работ посвящен и изучению адаптации моряков к условиям жизни и деятельности в море (И.А. Сапов, В.В. Бердышев, В. Канеп, Ю.М. Стенько, А.П. Страхов и др.). Однако эта проблема, в частности, применительно к такой весьма массовой категории людей, как моряки рыбопромыслового флота, изучена недостаточно. В связи с ее безусловной актуальностью мы организовали исследование, целью которого являлось изучение личностных ресурсов как фактора адаптации – реадaptации моряков рыбопромыслового флота к морю и берегу.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ – РЕАДАПТАЦИИ МОРЯКОВ

Адаптация моряков есть свойство и активная форма связи функциональных систем организма и конкретной экологической системы, каковой является судно. При этом чем устойчивее уровень активности и взаимосвязь функциональных систем и механизмов регуляции, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность организма и трудовую активность моряков в измененных условиях, тем совершеннее адаптация.

Специфика адаптации моряков рыбопромыслового флота к работе в море

определяется прежде всего тем, что приспособление членов экипажа должно осуществляться в относительно короткое время к многообразным измененным условиям жизнедеятельности. К этим условиям должны быть отнесены три группы средовых факторов: природные, технические и социальные (И.А. Сапов, В.С. Новиков).

Длительное плавание связано с постоянным пребыванием членов экипажа в условиях ограниченного пространства, с монотонной деятельностью, резким сужением внешних социальных связей, повышенной опасностью возникновения аварийных ситуаций. Согласно многочисленным данным литературы (В.Н. Парохин, А.П. Страхов и др.), комплекс этих условий приводит к ряду изменений функционального состояния человека, появлению характерных признаков астенизации (чувство подавленности, уныния, печали и др.). Вместе с тем появляются и изменения, характеризующие развитие адаптационных механизмов.

Специфика работы моряков рыбопромыслового флота, характер их деятельности строго определены обязанностями и профессиональными ролями, многие элементы которых являются в основном общими для всех членов экипажа. Для них характерны общие нормы морского распорядка и корабельных правил, специфические нормы деятельности каждого специалиста, предписания и инструкции по исполнению тех или иных функциональных обязанностей, которые определяют цели и задачи адаптации моряков.

Пребывание на берегу – один из факторов, нарушающих равновесие моряка, необходимое в ходе плавания. Стоянки в порту дезорганизуют его социально-профессиональный стереотип, привычку работать в рамках отлаженного судового режима, ведь на берегу

велика вероятность встречи с разного рода ситуациями и условиями, которые не характерны для жизни на судне.

Рассматривая влияние работы в море на психологическое состояние экипажа, следует иметь в виду, что его динамика определяется не только условиями обитания, но и рядом более общих постоянных факторов, связанных с особенностями морской работы. В первую очередь, это цикличность деятельности, т.е. постоянная смена режима плавания и пребывания на берегу, что свидетельствует о непрерывном процессе адаптации — реадaptации моряков. Цикличность деятельности характеризуется регулярной сменой среды обитания, характера и объема внешних

решена с помощью анкеты и интервью.

На втором этапе определялись основные изменения в адаптационных процессах моряков рыбопромыслового флота на трех этапах: 2 недели в море, 2 месяца в море, 2 недели на берегу (реадаптация). Изменения в адаптационных процессах были выявлены с помощью опросника социально-психологической профессиональной адаптации.

На третьем этапе определены личностные особенности, влияющие на адаптацию — реадaptацию моряков рыбопромыслового флота. Личностные особенности моряков рыбопромыслового флота изучались при помощи 16-факторного личностного опросника Кеттелла, методики социально-психологичес-

несет на себе бремя работы при нахождении в море. Они адаптировались на среднем уровне, что позволяет им работать в море и выполнять свои функциональные обязанности, но при возвращении на берег (при цикличности 2 месяца в море — 2 недели на берегу), у моряков кардинально меняются условия существования. Количество респондентов с выраженным уровнем адаптации становится значительно меньше ($\phi^* = 1,86$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что за время нахождения в море возможности и силы людей истощаются. Количество моряков, готовых далее адаптироваться уже к береговым условиям, становится гораздо меньше (с 75% снижается до 60%).

Динамика низкого уровня адаптации приобретает обратный характер. Количество людей, обладающих низким уровнем адаптации, становится на каждом последующем этапе

большее: через 2 недели в море — 15%, через 2 месяца в море — 21%, через 2 недели на берегу — 40%. Это те люди, у которых адаптационные ресурсы полностью истощены и уровень адаптации резко снизился.

По результатам исследования мы также можем констатировать значимые изменения количества дезадаптированных респондентов между двумя неделями в море и двумя неделями на берегу ($\phi^* = 3,31$ $p \leq 0,01$), то есть в море дезадаптированных людей было мало, на берегу их стало больше (значимые значения углового преобразования). Важно отметить, что, придя на берег и пробыв на берегу уже две недели, 40% респондентов продолжают обладать низким уровнем адаптации. Этот факт свидетельствует о том, что с данными респондентами необходимо проводить реабилитационную работу, оказывать им помощь в адаптационном процессе к береговым условиям.

Для определения личностных особенностей, влияющих на адаптацию — реадaptацию моряков рыбопромыслового флота, проводился корреляционный анализ.

Результаты корреляционного анализа, выявленные при помощи методики К. Роджерса и Р. Даймонда (статистическая значимость взаимосвязи

Таблица 1.
Результаты сравнительного анализа уровней социально-психологической адаптации

уровни социально-психологической адаптации	значения ϕ^*		
	сравнение 2 недели в море с 2 месяцами в море	сравнение 2 недели в море с 2 неделями на берегу	сравнение 2 месяца в море с 2 неделями на берегу
высокий уровень	2,155030742	4,084656228	2,325080995
выраженный уровень	-0,322465986	1,597166068	1,860458443
низкий уровень	-1,107815751	-3,314219036	-2,409691263

социальных связей, сменой социальной ориентации — «экипаж — семья», сменой мотивов поведения, форм и содержания деятельности.

МЕТОДЫ И ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе эмпирического исследования наиболее широко использовались опрос, интервьюирование, анкетирование, а также тестирование.

Использовалась также методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник для оценки уровня социально-психологической профессиональной адаптации, 16-факторный личностный опросник Кеттелла, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

В эксперименте участвовали 130 моряков рыбопромыслового флота, мужчины в возрасте от 22 до 63 лет.

Исследование проводилось в течение 2004—2007 годов. Эмпирический материал накапливался лонгитюдным методом поэтапно: первый этап — в море через две недели после начала рейса, второй этап — через два месяца от начала рейса, третий этап — через две недели по приходу на берег.

На первом этапе необходимо было выявить основные проблемы адаптации и требования, которые они предъявляют к личности. Данная задача была

кой адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методики диагностики межличностных отношений Т. Лири.

На четвертом этапе в результате однофакторного дисперсионного анализа данных исследования выявлено, что для уровня адаптивных способностей существенным фактором является место нахождения: море или берег. Использовались статистические методы обработки данных.

Полученные по опроснику для оценки уровня социально-психологической адаптации данные показали динамику адаптационного процесса на всех этапах исследования (табл. 1). При сравнении параметров адаптации к морю было выявлено, что количество респондентов, обладающих высоким уровнем социально-психологической адаптации, с течением времени стремительно убывает. Так, например, количество респондентов с высоким уровнем адаптации становится меньше ($\phi^* = 2,15$ при $p \leq 0,05$), значительно уменьшается от 2-х недель к 2-м месяцам нахождения в море и от 2-х недель нахождения в море к 2-м неделям нахождения на берегу. Адаптационные ресурсы истощаются.

На первых двух этапах исследования выявлено достаточно большое количество респондентов (73%, 75%) с выраженным уровнем адаптации. Это основной костяк той команды, который

подтверждена с помощью выборочного коэффициента линейной корреляции Пирсона) на протяжении трех измерений показали зависимости между адаптацией и эмоциональным комфортом (2 недели в море (далее 2нм) $r=0,54$, при $p \leq 0,01$; 2 месяца в море (далее 2мм) $r=0,68$, при $p \leq 0,01$; 2 недели на берегу (далее 2нб) $r=0,74$, при $p \leq 0,01$); внутренним контролем (2нм $r=0,71$, при $p \leq 0,01$; 2мм $r=0,82$, при $p \leq 0,01$; 2нб $r=0,86$, при $p \leq 0,01$). По данным корреляционного анализа наблюдается обратная связь с эмоциональным дискомфортом (2нм $r=-0,20$, при $p \leq 0,01$; 2мм $r=-0,21$, при $p \leq 0,01$), внешним контролем (2нм $r=-0,24$, при $p \leq 0,01$; 2мм $r=-0,22$, при $p \leq 0,01$). Обратная связь с вышеперечисленными показателями наблюдается только в море, по прибытии на берег она пропадает. Зато с прибытием на берег появляется зависимость между адаптацией и эскапизмом (уходом от проблем) (2нб $r=0,25$, при $p \leq 0,01$).

Анализ корреляционных связей, выявленных с помощью опросника Кеттелла, показал, что на протяжении трех этапов исследования выявлена зависимость между адаптивностью и эмоциональной устойчивостью (2нм $r=0,38$, при $p \leq 0,01$; 2мм $r=0,33$, при $p \leq 0,01$; 2нб $r=0,31$, при $p \leq 0,01$), смелостью (2нм $r=0,44$, при $p \leq 0,01$; 2мм $r=0,31$, при $p \leq 0,01$; 2нб $r=0,26$, при $p \leq 0,01$), высоким самоконтролем (2нм $r=0,29$, при $p \leq 0,01$; 2мм $r=0,32$, при $p \leq 0,01$; 2нб $r=0,23$, при $p \leq 0,01$). На первом этапе исследования выявлена зависимость между адаптивностью и доверчивостью (2нм $r=-0,20$, при $p \leq 0,01$), практичностью (2нм $r=-0,24$, при $p \leq 0,01$), релаксацией (2нм $r=-0,29$, при $p \leq 0,01$). На втором этапе исследования выявлена зависимость между адаптивностью и общительностью (2мм $r=0,22$, при $p \leq 0,01$), сообразительностью (2мм $r=0,23$, при $p \leq 0,01$), доверчивостью (2мм $r=-0,197$, при $p \leq 0,01$), правдивостью (2мм $r=0,21$, при $p \leq 0,01$). На третьем этапе выявлена зависимость между адаптивностью и беспечностью (2нб $r=0,27$, при $p \leq 0,01$), выраженной силой «Я» (2нб $r=0,39$, при $p \leq 0,01$), внушаемостью (2нб $r=-0,23$, при $p \leq 0,01$).

Результаты корреляционного анализа, выявленные при помощи методики диагностики межличностных отношений Т. Лири, показали, что на первом этапе исследования выявлена зависимость между адаптивностью и зависимостью

(2нм $r=-0,23$, при $p \leq 0,01$). На третьем этапе выявлена зависимость между адаптивностью и требовательностью (2нб $r=0,24$, при $p \leq 0,01$), общительностью (2нб $r=0,24$, при $p \leq 0,01$), отзывчивостью (2нб $r=0,25$, при $p \leq 0,01$).

КАКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ ПОМОГАЮТ ЕЙ В АДАПТАЦИИ

Данные эмпирического анализа позволяют сделать вывод о том, что в качестве базовых личностных ресурсов у моряков рыболовецкого флота выделяются по своему значению: эмоциональная устойчивость, смелость, высокий самоконтроль, внутренний самоконтроль, эмоциональная комфортность. Эмпирически доказано, что каждый период требует различного комплекса дополнительных личностных ресурсов. На первом этапе адаптации к морю важную роль играют: доверчивость, практичность, релаксация, независимость. На втором этапе – общительность, сообразительность, доверчивость, правдивость. В период реадaptации выделяются два комплекса личностных ресурсов, обеспечивающих истинную и ложную адаптацию личности. Истинной адаптации способствует общительность, отзывчивость, требовательность, выраженная сила «Я». Ложная адаптация обеспечивается такими личностными ресурсами, как беспечность, внушаемость, эскапизм (уход от проблем).

Согласно результатам, полученным в ходе проведения однофакторного дисперсионного анализа ($F_{\text{эмп}}=11,43$ при $F_{\text{кр}}=3,9$ $p \leq 0,01$), выявлена тенденция к тому, что фактор длительности нахождения в море не играет существенной роли для уровня адаптивных способностей, а существенным фактором является место нахождения: море или берег. Находясь на берегу, человек попадает в большое количество различных ситуаций, которые мобилизуют его адаптивный потенциал и совершенствуют его адаптационный инструментарий. Переходя в море, человек актуализирует полученный опыт адаптации в условиях меньшей вариативности ситуаций, что приводит к улучшению процесса адаптации в каждой конкретной ситуации.

Длительно, несколько месяцев, находясь в море, человек селективно использует имеющийся набор адаптационного инструментария, что приводит, в свою очередь, к утере навыка применения тех механизмов адаптации, ко-

торые оказались не востребованы, не актуальны, происходит сужение (уменьшение способов адаптации). Вернувшись на берег, человек сталкивается с проблемой нехватки инструментария, который был утерян, забыт за время нахождения в море, в условиях необходимости применения всего спектра способов и механизмов адаптации.

Исследование показало, что адаптация к морю происходит в первые две недели и не претерпевает существенных изменений на протяжении рейса. Выявлено, что наибольшие трудности личность испытывает в период реадaptации.

Исследования психологических проблем моряков рыболовецкого флота в экстремальных условиях должны выполнить важнейшую гуманитарную задачу обеспечения психологической поддержки и психологической реабилитации людей, выбравших эту сложную и интересную профессию. Результаты этих исследований проливают свет на те подходы, которые целесообразно использовать при изучении адаптации – реадaptации других социально-профессиональных и возрастных категорий.

Литература

1. *Богаевская А.Н.* Конфликты и их разрешение в производственных группах в экстремальных условиях деятельности: на примере экипажей судов акционерного общества «Дальневосточное морское пароходство»: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
2. *Вересоцкий Э.С., Парохин В.Н.* Труд и отдых плавсостава. Человеческий фактор в экипаже. М., 1986.
3. *Горбатов Д.С.* Практикум по психологическому исследованию. Самара, 2003.
4. *Канеп В.В.* Адаптация человека в экстремальных условиях среды. Рига, 1980.
5. *Репин А.А.* Психология, психогигиена и психопрофилактика труда плавсостава. М., 1979.
6. *Стенько Ю.М.* Психогигиена моряка. Л., 1981.
7. Устав службы на судах рыболовецкого флота Российской Федерации / Под ред. В.Ф. Корельского. М., 1996.
8. *Янчук М.Н.* Темпоральность оценки психического состояния личности в особых условиях жизнедеятельности (на примере моряков гражданского флота): Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003.

Игра как способ интерактивного обучения

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года ставит задачи формирования у подрастающего поколения самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. В связи с этим значительно возрастает роль интерактивных методов обучения, одним из которых является игра. Именно игра позволяет вовлечь в учебный процесс наибольшее количество студентов и сделать обучение интересным, увлекательным и плодотворным.

Исследования педагогов и психологов показывают, что игра не есть преобладающий тип деятельности, однако она создает зону ближайшего развития студента. В конденсированном виде она содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; учащийся в игре как бы пытается подняться над уровнем своего обыденного поведения.

Большой интерес у студентов вызывает деловая игра, которая проводится на занятиях русского языка и литературы в рамках урока-интервью, урока-репортажа, предположим, из дома по

этой. Так, например, в уроке-закреплении материала по теме «Поэты “чистого искусства”» студентам предлагается игровое задание: представить себя поэтами того времени и написать стихотворное послание даме сердца в том же художественном стиле, которое было свойственно поэзии этого жанра.

Интерактивная деятельность на уроках русского языка и литературы предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих для каждого учащегося задач. В ходе общения учащиеся учатся критически мыслить, анализировать информацию, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, исследовательские проекты, ролевые игры, ведется работа с документами, используются творческие формы обучения.

При традиционном понимании процесса обучения студент просто усваивает знания, которые ему сообщают, но в процессе проведения интерактив-

ной игры организуется специальное обучение. При этом активизируются различные виды деятельности, учащийся приобретает знания в процессе собственной деятельности, и ролевая позиция учителя из предметно-ориентированной становится личностно-ориентированной. Роль педагога смещается от передачи к организации процесса приобретения знаний. Таким образом, игра выступает в качестве такой деятельности, в процессе которой происходит формирование предпосылок к переходу умственной деятельности студента на новый, более высокий уровень.

Использование на занятиях интерактивных игр позволяет решать одновременно несколько задач. Главное — игра развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению контактов между учащимися, содействует воспитанию, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Кроме того, использование игры на уроке, как показывает практика, снимает у студентов нервную нагрузку, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.

Статья публикуется по рекомендации В.М. Демина, доктора педагогических наук, профессора, директора Красногорского оптико-электронного колледжа.

Н.К. Дзапарова,
Северо-Осетинский государственный университет

Формирование культуры здоровья младших школьников

В системе образования России сложилась ситуация, когда сам учебный процесс и повседневные условия обучения провоцируют ухудшение здоровья, развитие хронических заболеваний, интеллектуальную депрессию учащихся. Неудовлетворенность детей процессом обучения, а также травмирующие психику ситуации, которые возникают в школе, косвенно способствуют формированию у подростков

психологической готовности к аддитивному поведению.

Не может не тревожить, что к началу XXI века в сфере образовании стали очевидны две закономерности:

1. Увеличение числа детей со все более раннего возраста охваченных обязательным образованием при нарастании различных типов дополнительных (по отношению к общему образованию) образовательных учреждений,

интенсивных образовательных технологий, методик, программ, учебников.

2. Стремительное возрастание количества соматических и психических заболеваний у детей, а также обострение проблем нравственного порядка среди учащихся на фоне снижения качества образования.

Начальная школа как особый социальный институт, базируясь на семейном и дошкольном воспитании, может

эффективно решать проблему формирования личности школьника путем здоровьесберегающей информированности и развития умений гигиенического характера. По сравнению с дошкольным периодом школьный возраст ребенка является более благоприятным для осознанного формирования культуры здоровья и ценностного отношения к нему. Учебные программы оздоровительной направленности – первый и наиболее доступный и эффективный путь к формированию позитивного отношения к вопросам здоровья как главного фактора противостояния алкоголизму, наркомании, табакокурению, СПИДу, переизбытку, отрицательному отношению к занятиям физической культурой и спортом и др.

Привитие культуры здоровья должно быть направлено прежде всего на овладение школьниками определенным объемом знаний о своем организме, на формирование мотивов, убеждений и потребности в здоровом образе жизни. Непременным условием формирования культуры здоровья и сохранения здоровья ребенка является высокий уровень его общей культуры, сбалансированность образовательной среды, которая сама довольно часто оказывается фактором риска.

По данным исследователей, к концу обучения в школе от 78 до 88% школьников страдают различными психосоматическими заболеваниями. У специалистов не вызывает сомнения, что пусковой механизм неблагополучия школьников может крыться в нарушениях психики ребенка, возникающих в результате учебной деятельности, так как усложнившийся процесс обучения, широкое и использование технических средств обучения, увеличение учебной и психической нагрузок, сами условия воспитания и обучения в образовательном учреждении нередко становятся опасными для здоровья детей и подростков.

Культура здоровья младшего школьника, понимаемая как деятельность освоения учащимися пласт знаний, ориентированный на здоровьесозидание и здоровьесбережение учащихся и привитие им здорового образа жизни, – неотъемлемая часть общей культуры личности. Формирование культуры здоровья в период обучения в начальной школе имеет свои особенности и определяется психофизическими характеристиками младших школьников, своеобразием этнокультурных традиций соци-

ума, в котором они живут. Успешность работы по здоровьесбережению обеспечивается ее целенаправленностью, системностью, организацией здоровьесберегающей среды, создающей обстановку психоэмоционального комфорта, учетом возрастных особенностей, а также использованием в образовательном процессе соответствующих этнокультурных сведений.

Все эти обстоятельства определяют педагогические особенности образовательной модели формирования культуры здоровья младших школьников – образовательной системы здоровьесберегающего обучения, направленной на формирование знаний, развитие умений и закрепление навыков в области здоровьесбережения. Эта система, на наш взгляд, должна включать следующие компоненты:

– содержательный (подбор, систематизация и методическое преломление учебных материалов, составляющих содержательную основу проведения работы по формированию культуры здоровья);

– ценностно-ориентационный (привитие осознания здоровья как важной базовой ценности);

– операционально-деятельностный (активное, деятельностное усвоение и активизация полученных знаний о здоровье, методах его развития и сохранения посредством учебной и внеклассной работы учащихся);

– оценочно-результативный (проведение опросов, тестирования учащихся и их родителей, письменных, творческих работ, подготовка и организация культурно-массовых мероприятий праздничного и спортивно-игрового характера).

Эффективной реализации педагогической системы формирования культуры здоровья младших школьников содействует создание специальных педагогических условий:

– ориентация младших школьников на здоровый образ жизни;

– обеспечение активности младшего школьника как субъекта педагогического процесса здоровьесбережения;

– организация здоровьесберегающей деятельности учащихся на основе использования воспитательного потенциала этнопедагогических традиций родного народа;

– повышение профессиональной компетентности педагогов в области охраны и формирования культуры здоровья школьников;

– педагогическое просвещение родителей как элемент взаимодействия семьи и школы по вопросам здоровьесбережения и формирования культуры здоровья детей, осуществление родителями и педагогами совместных комплексных мер в области здоровьесбережения учащихся.

Система формирования культуры здоровья может быть эффективной только при учете реализуемых в ходе учебно-воспитательной работы психолого-педагогических принципов природосообразности, комплексности, системности и индивидуализации, направленных на воспитание у учащихся культуры здоровья и личностных качеств, способствующих его сохранению и развитию. Существо этих принципов заключается в следующем:

– природосообразность предполагает осуществление образования и воспитания в соответствии с природой ребенка, когда в основу развития школьника заложены базовые потребности поиска смысла жизни, потребность в другом человеке, потребность в творческом самоутверждении;

– комплексность диктует необходимость использования целого комплекса различных психолого-педагогических методов и приемов организации здоровьесберегающей среды;

– системность должна обеспечиваться взаимодействием различных институтов формирования личности и специалистов всех уровней: администрации школы, психологов, врачей, педагогов, родителей, социальных работников;

– индивидуализация предусматривает учет индивидуально-типологических и психофизических особенностей учеников в ходе учебно-воспитательной работы; опору на уже сформированные сильные личностные структуры учеников (их мотивацию, ценности, самосознание).

Наконец, в процессе здоровьесберегающего образования детей очень важен учет этнокультурных особенностей региона, обращение к народному опыту созидания и сохранения социального, психического и физического здоровья детей и подростков, этническим традициям закалывания, игровой культуры, раннего приобщения к труду.

Перечисленные универсалии педагогического здоровьесбережения необходимы для подготовки ребенка младшего школьного возраста к самостоятельной жизни, привития ему культуры здоровья и стремления осознанно, ответственно сохранять свое здоровье и здоровье близких людей.

Принципы педагогической концепции проектно-творческой деятельности студентов

Задача – развитие конкурентоспособности будущих технологов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

При разработке любой педагогической концепции и соответствующей ей системы обучения (воспитания) особая роль всегда отводится приоритетным педагогическим принципам. И каким бы аспектом проектирования педагогического процесса мы не занимались, базовым был и остается принцип системности.

Принцип системности, как считает В.И. Андреев [1], применительно к разработке педагогической концепции и соответствующей ей педагогической системы, может быть применен как:

- системно-целевой;
- системно-структурный;
- системно-функциональный;
- системно-кластерный.

При этом следует иметь в виду, что и само понятие «системный» («системности») имеет разные толкования. Так, в «Философском энциклопедическом словаре» (М., 2001) дается следующее определение понятия системы: «система – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство». Но наиболее удачным, на наш взгляд, является определение П.К. Анохина: «системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимодействия компонентов на получение фокусируемого полезного результата» [1, с. 134].

Г.М. Моргунов в своей книге «Социосинергетика и образование» в контексте идей системного подхода актуализирует внимание к следующим аспектам этой проблемы: «С учетом фундаментальных принципов системного подхода и современных требований к

жизнедеятельности инженера определена глобальная цель в подготовке выпускника высшей технической школы... Эта цель трактуется следующим образом: обеспечение условий для становления специалиста как гуманной, высокообразованной, внутренне свободной и творческой личности, осуществляющей продуктивную инженерную деятельность, главным образом в профессиональной предметной области объектов и систем для удовлетворения индивидуальных и социальных потребностей, с повышенными качествами конкурентоспособности и позитивной адаптации к изменениям внешних воздействий и собственных устремлений» [2, с. 130].

МОДЕЛЬ ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Применительно к нашему исследованию для системы ориентации проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов – инженеров было важно, чтобы все компоненты (цели, содержание, методы, условия обучения и воспитания) работали на конечную цель – на саморазвитие профессионально-творческого потенциала, на саморазвитие конкурентоспособности студента как будущего специалиста. При таком подходе очевидно срывает системно-целевой принцип, который одновременно не исключает, а предполагает системно-структурный анализ и синтез базовых элементов вновь проектируемой системы, что можно, на наш взгляд, представить в форме структурной модели. В этой модели (рис.1) выделяется десять блоков:

- 1) блок социального заказа;
- 2) блок целей проектно-творческой деятельности;

- 3) блок приоритетных принципов;
- 4) блок содержания;
- 5) блок форм и методов профессионального обучения;
- 6) блок дидактический и технико-технологических средств;
- 7) блок педагогических условий;
- 8) блок педагогического мониторинга качества проектно-творческой деятельности;
- 9) блок результатов;
- 10) блок коррекции базовых элементов системы ориентации проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов.

С учетом выделенных блоков удается структурировать и выстраивать модель системной ориентации проектно-творческой деятельности на саморазвитие инженера – технолога.

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Если сосредоточить внимание на системно-функциональном подходе, то наиболее важные функции, которые присущи современным педагогическим системам это:

- **обучающая** (современная доминирующая функция вузовского преподавателя), которая характерна как для традиционного, так и инновационного вузовского образования;
- **воспитывающая** (прежде всего влияние личности вузовского преподавателя на личность студента), которая проявляется в том, что преподаватель не только обучает, но и воспитывает студента как человека культуры;
- **развивающая** (все элементы педагогической системы должны быть ориентированы на саморазвитие конкурентных способностей студента);
- **управленческая** (целеполагание, планирование, организация, стимули-

рование, контроль, коррекция) при условии, когда педагогическое управление переходит в самоуправление студентов;

– **информационная** (очень важно, чтобы проектно-творческая деятельность протекала не иначе как при помощи информационно-компьютерной поддержки и заканчивалось компьютерной презентацией);

– **контрольно-диагностическая** (от реализации этой функции зависит качество и эффективность функционирования всей вновь проектируемой системы. В этой связи необходимо, чтобы контрольно-диагностические функции были доведены до уровня мониторинга качества проектно-творческой деятельности студентов).

При анализе принципа саморазвития применительно к проектно-творческой деятельности нельзя не обратить внимания на то, какой стратегии придерживается, на какую стратегию поведения ориентирован студент.

Понятие «стратегия», как показано К.А.Абульхановой-Славской [3, с. 8], имеет три характерных признака.

Во-первых, стратегия (как и принцип) задает цель и способ деятельности. Так, например, студента можно в контексте проектно-творческой деятельности ориентировать на преимущественно исполнительную деятельность с весьма низким удельным весом творчества, а можно ориентировать на максимальную творческую самореализацию с максимальным использованием инновационных подходов. В последнем случае по существу будет реализован акмеологический подход и соответственно акмеологический принцип.

Во-вторых, важно чтобы проектно-творческая деятельность была для студентов лично значима, что несомненно повышает его мотивацию на успех, на саморазвитие его конкурентоспособности.

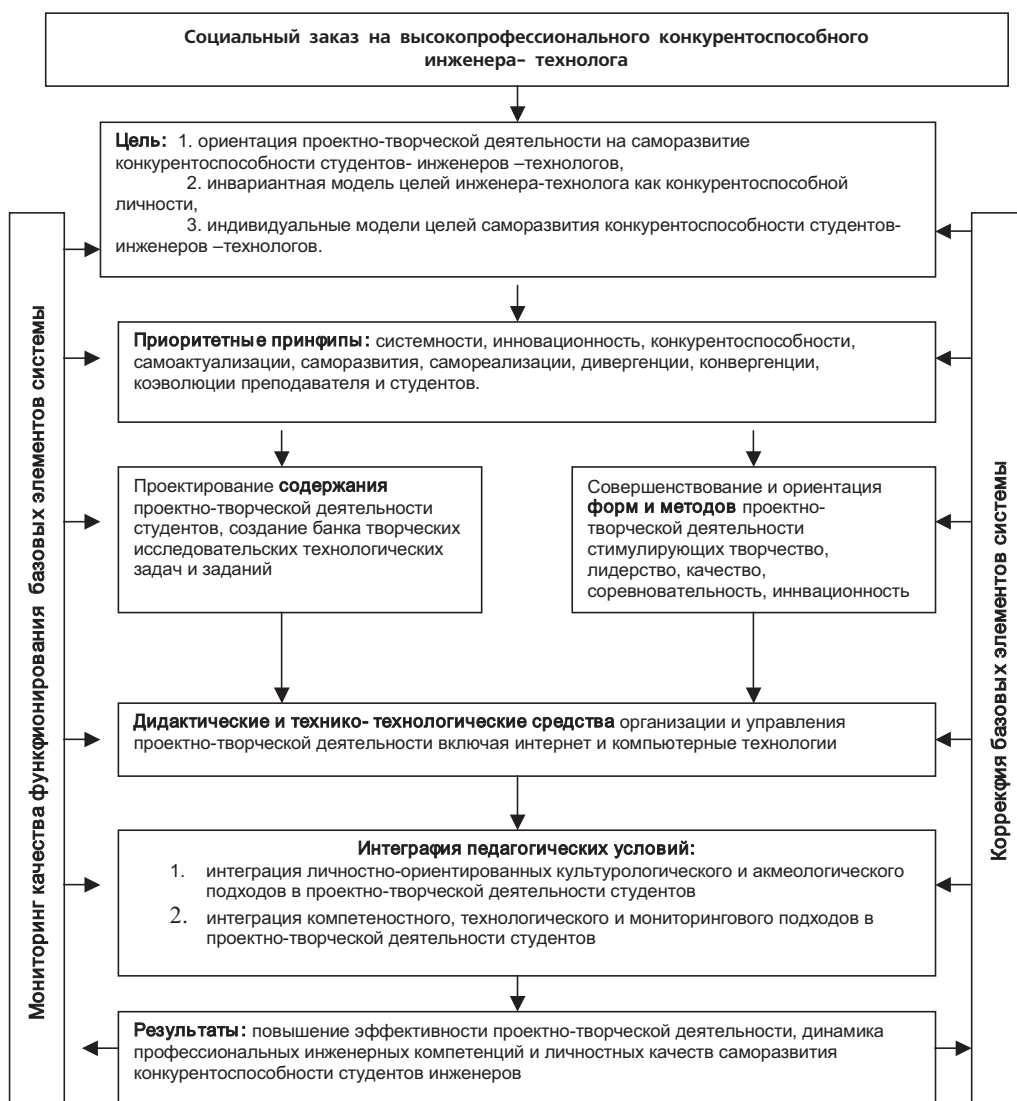
И, *в-третьих*, важной педагогической стратегией применения принципа саморазвития конкурентоспособности студента является стратегия на активацию других процессов «самости»: самопознание, самоопределение, самоуправление, самореализация, самоконтроль.

СИСТЕМО КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД

В последние годы реализация принципа системности применительно к проектированию образовательных систем осуществляется в форме системно-кластерного подхода. В этой связи наиболее продуктивен системно-кластерный подход, предложенный

ятельности суть ее экологичности проявляется в том, чтобы студенту в процессе этой деятельности было бы комфортно, чтобы она (эта деятельность) не оказывала разрушительного действия на здоровье студента (имеются ввиду выполненные таких проектов, технологий, где должны быть выдержаны экологические нормы и требования), сами результаты проектно-творческой деятельности так же должны быть подвергнуты экологической экспертизе.

Исследование В.Т. Волова [4, с.23] ценно для повышения эффективности проектно-творческой деятельности еще и тем, что выдвинутые в его ра-



В.Т. Воловым [4, с.10], который выделяет энергетический, коммуникативный, экологический, технологический и информационный кластеры.

В качестве примера для анализа возьмем экологический кластер. Применительно к проектно-творческой де-

боте принципы дивергенции и конвергенции позволяют по-новому взглянуть на резервные возможности повышения качества проектно-творческой деятельности и саморазвития конкурентоспособности в ней студентов.

Однако дивергенция должна быть сбалансирована конвергенцией. Суть этого принципа применительно к проектно-творческой деятельности заключается в том, что студент должен не столько «сужать» поле проектно-творческой деятельности, сколько образно говоря, «копать» в глубину, то есть все более обстоятельно, доказательно и все более качественно решать поставленную проектно-творческую задачу, до тонкостей совершенствовать проектируемую технологию производства.

ПРОБЛЕМНОСТЬ И ЭВРИСТИЧНОСТЬ

Естественно, что в проектно-творческой деятельности студента важную роль играют уже ставшие традиционными принципы **проблемности** и **эвристичности**. Принцип проблемности в отечественной дидактике обоснован и раскрыт в работах М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Т.В. Кудрявцева и других. Применительно к проектно-творческой деятельности роль и значение проблемности трудно переоценить. Однако важно варьировать уровни проблемности, сложности и трудности проектно-творческой деятельности, с тем чтобы студент преимущественно самостоятельно справлялся и творчески самореализовал себя. Сбалансировать принцип проблемности, как показали исследования В.И. Андреева [5, с. 45; 6, с. 78] и А.В. Хуторского [7, с. 98], удается, если в процессе организации проектно-творческой деятельности реализуется принцип **эвристичности**.

Принцип проблемности требует создания проблемных ситуаций, проблематизации проектно-творческой деятельности студентов. Принцип эвристичности ориентирует и вузовского преподавателя, и студента на применение эвристик, эвристических приемов, методов, которым необходимо обучить будущий специалистов также, как мы обучаем их предметным знаниям в рамках изучаемых дисциплин.

Обоснование и эффективность принципа эвристичности, эвристических приемов и методов очень плодотворно и системно раскрыты в исследованиях М.М. Зиновкиной [8] в монографии «Креативное инженерное образование», а так же в докторской диссертации Р.Т. Гараева [9].

ИННОВАЦИОННОСТЬ И ПРОГНОСТИЧНОСТЬ

В повышении эффективности проектно-творческой деятельности студентов немалую роль играют инновационность и прогностичность. Поэтому, их также следует рассматривать как базовые и приоритетные педагогические принципы, на которые должны ориентироваться преподаватели и студенты в процессе проектно-творческой деятельности.

Не лишне заметить, что на роль и значение принципов инновационности и прогностичности, на их обоснование и применение в условиях модернизации российского высшего образования обращал внимание В.И. Андреев, который отметил «...чтобы противостоять глобальным вызовам XXI века и преодолеть кризисные явления в российской системе образования необходимо опираться на следующие парадигмальные принципы:

– **принцип ориентации** вузовского преподавателя и студента на непрерывное профессионально-творческое саморазвитие;

– **принцип конкурентоспособности**, который должен распространяться и на деятельность ученых и педагогов высшей школы, и на личностное развитие (саморазвитие) студентов;

– **принцип инновационности**, требующий непрерывного обновления и целей, и содержания, и форм, и методов обучения и воспитания студентов;

– **принцип прогностичности**, т.е. обновление содержания, форм, методов и технологий высшего образования должно вестись с учетом прогностических исследований наиболее перспективных тенденций развития образовательных систем в России и за рубежом» [10, с.17].

БИНАРНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

В заключение этой статьи нельзя не отметить, что большинство этих принципов носят бинарный характер:

– проблемность – эвристичность,

– акмеологичность – конкурентоспособность,

– дивергенция – конвергенция,

– развитие – саморазвитие.

Даже когда речь идет о принципе **коэволюции** вузовского преподавателя и студентов, то и в этом случае предполагается бинарность, то есть развитие и саморазвитие студента возможно не иначе, как при условии соответ-

ствующего развития и саморазвития вузовского преподавателя и студента.

Так, в книге Г.М. Моргунова «Социосинергетика и образование» читаем: «Принцип коэволюции человека и природа характеризуется как гармоническое и взаимное обогащение экосоциального развития» [2, с.].

РЕШАЮЩАЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

По существу, от степени профессиональной педагогической культуры и научного потенциала вузовского преподавателя зависит в какой степени будет интенсифицироваться процесс развития и саморазвития профессионально-творческого потенциала и степени конкурентоспособности студента – будущего инженера-технолога. Проще говоря, если вузовский преподаватель не занимается научной деятельностью, то он вряд ли сможет приобщить к научной, проектно-творческой деятельности и своих студентов. По крайней мере проектно-творческая деятельность студентов у такого преподавателя вряд ли будет отличаться инновационностью, прогностичностью, конкурентоспособностью.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. Казань, 2005.

2. *Моргунов Г.М.* Социосинергетика и образование. М., 2005.

3. *К.А.Абульханова-Славская.* Стратегия жизни. М., 1991.

4. *Волов В.Т.* Системно-кластерная теория и технология повышения качества дистанционного образования в вузе. Автореферат докт.дисс., Казань, 2000.

5. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М., 1981.

6. *Андреев В.И.* Эвристика для творческого саморазвития. Казань.1995.

7. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. М., 2003 г.

8. *Зиновкина М.М.* Креативное интесизирное образование. М., 2003.

9. *Гараев Р.Т.* Профессионально-творческое саморазвитие студентов технических вузов в системе эвристических диалогов с компьютерной поддержкой. Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук. Казань, 2006.

10. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы: Инновационно-прогностический курс. Казань, 2005.